إصدارات موهبة العلمية ٧

# خدمة الطلاب الموهوبين خارج غرفة الصف التقليدية

## دليل البرامج والخدمات البديلة




جويس ل. فانتاسل-باسكا

نقله إلى العربية

أ. غسان اخضير



مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع

King Abdulaziz & his Companions Foundation for Giftedness & Creativity

موهبة

العبيكان Obeikan

# تقديم

## مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)

انطلاقاً من الخطة الإستراتيجية للموهبة والإبداع التي طورتها مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) والتي أقرها خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبد العزيز -حفظه الله-، حرصت (موهبة) على نشر ثقافة الموهبة والإبداع من خلال مبادرات ومشاريع عديدة.

وقد حرصت (موهبة) على أن تبنى ممارسات وتطبيقات تربية وتعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية والوطن العربي على أسس معرفية وعلمية رصينة، ترتكز على أفضل الممارسات العالمية، وأحدث نتائج البحوث والدراسات في مجال الموهبة والإبداع.

وعلى الرغم من التراكم المعرفي الكبير في مجال تربية الموهوبين الذي تمتد جذوره لأكثر من نصف قرن، فإن حركة التأليف على المستوى العربي ظلت بطيئة، ولا تواكب التطور المعرفي المتسارع في مجال تربية الموهوبين. وقد جاءت فكرة ترجمة سلسلة مختارة من أفضل الإنتاج العلمي في مجال الموهبة والإبداع للإسهام في إمداد المكتبة العربية، ومن ورائها المربين والباحثين والممارسين في مجال الموهبة، بمصادر حديثة و أصيلة للمعرفة، يُعتدُّ بقيمتها، وموثوق بها، شارك في تأليفها نخبة من رواد مجال تربية الموهوبين في العالم. وقد حرصت موهبة على أن تغطي هذه الكتب مجالات واسعة ومتنوعة في مجال تربية الموهوبين، بحيث يستفيد منها قطاع عريض من المستفيدين. وقد تناولت هذه الإصدارات عدداً من القضايا المتنوعة المرتبطة بمفاهيم ونماذج الموهبة، وقضايا الإبداع المختلفة، والتعرف على الموهوبين، وكيفية تصميم البرامج وتنفيذها وتقويمها، والنماذج التدريسية المستخدمة في تعليم الموهوبين، والخدمات النفسية والإرشادية، وغير ذلك من القضايا ذات العلاقة.

وقـد اختارت (موهبة) شركة العبيكان للنشر للتعاون معها في تنفيذ مشروع (إصدارات موهبـة العلميـة) لما عرف عنها من خبـرة طويلة في مجال الترجمة والنشـر، ولما تتميز به إصداراتهـا من جودة وتدقيق وإتقان. وقـد قام على ترجمة ومراجعة هذه الكتب فريق متميز من المتخصصين،كما قام فريق من خبراء موهبة بالتأكد من جودة تلك الإصدارات.

وتأمـل (موهبـة) في أن تسهم هذه الإصدارات من الكتب فـي دعم نشر ثقافة الموهبة والإبداع، وفي تلبية حاجة المكتبة العربية إلى أدلة مرجعية موثوقة في مجال تعليم الموهوبين، تسهم في تعزيز الفهم السليم للموهبة والإبداع لدى المربين والباحثين، وفي تطوير ممارساتهم العمليـة في مجال تربية الموهوبين، بما يسهم في بنـاء منظومة تربوية فاعلة، تدعم التحول إلى مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية المستدامة، في ظل قيادة حكيمة رشيدة، ووطن غال.

**مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)**

*****

القضايا الحساسة في المساواة والتميّز في سلسلة تعليم الموهوبين

# خدمة الطلاب الموهوبين خارج غرفة الصف التقليدية


تحرير

**جويْس ل. فانتاسل-باسكا**

نقله إلى العربية

**أ.غسان اخضير**

مراجعة

**د. داود سليمان القرنة**



العبيكان Obëikan

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع
King Abdulaziz & his Companions Foundation for Giftedness & Creativity
موهبة

Original Title
Serving Gifted Learners Beyond the Traditional Classroom
A Guide to Alternative Programs and Services
(The Critical Issues in Equity and Excellence in Gifted Education Series)
Author: Joyce VanTassel-Baska Ed.D.

ISBN-13: 978-1593632113


ح مكتبة العبيكان، 1435هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

فانتاسل باسكا، جوريس ل.

خدمة الطلاب الموهوبين خارج غرفة الصف التقليدية./ جويس ل. فانتاسل باسكا؛ غسان اخضير.- الرياض 1435هـ

288ص؛ 16,5× 24 سم

ردمك: 1 - 680 - 503 - 603 - 978

1 - الطلاب الموهوبون 2 - الموهوبون - تعليم

أ- إخضير، غسان (مترجم) ب - العنوان

ديوي: 371.95 رقم الإيداع: 4029 / 1435

**الطبعة العربية الأولى 1435هـ - 2014م**

**تم إصدار هذا الكتاب ضمن مشروع النشر المشترك بين**
**مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع وشركة العبيكان للتعليم**

**الناشر العبيكان Obeikan للنشر**

**المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول**

**هاتف: 4808654 فاكس: 4808095 ص.ب: 67622 الرياض 11517**

**موقعنا على الإنترنت**

**www.obeikanpublishing.com**

**متجر العبيكان Obeikan على أبل**

**http://itunes.apple.com/sa/app/obeikan-store**

**امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان Obeikan**

**المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول**

**هاتف: 4808654 - فاكس: 4889023 ص. ب: 62807 الرياض 11595**

---

# قائمة المحتويات

## قائمة الجداول



## قائمة الأشكال

# مقدمة ونظرة شاملة لموضوعات الكتاب

جويّس ل. فانتاسل- باسكا

## مقدمة

يهـدف هـذا الكتاب إلى أن يكون مساهمة فريدة في مجـال تعليم الموهوبين من خلال تركيزه على بدائل أنظمة التعليم المدرسية الرسمية التقليدية التي نعرفها للطلاب الموهوبين. حيـث يستكشف المؤلفون في هـذا الكتاب، عدداً من البرامج والخدمات المنتقاة التي حازت سمعة ومصداقية في هذا المجال لكونها فرصاً ملائمة ومفيدة للطلاب الموهوبين وأسرهم من حيث استثمار الوقت والمصادر. ويهدف الكتاب أيضاً إلى إبراز القضايا الحساسة، مثل تلك المتعلقة بآليات تقديم خدمة خاصة، نظراً إلى أنها تؤثر في إدراج مجموعات من المجتمعات غيـر الممثلة؛ لأنها تستخدم مصادر مـن البرامج المستندة إلى المدرسة، ولأنها تعزز بيئات التعلم البديلة التي تغير الصفة الأساسية للتعليم المدرسي في الولايات المتحدة.

لقـد استغرق تخطيط هـذا الكتاب ما يزيد على عامين لوضع التصور والأفكار الرئيسة له. إذ بدأ على صورة فكرة بين مجموعة من العلماء، ثم انتشرت هذه الفكرة بسرعة وتطورت إلـى مشروع كتاب كامل، ولقي دعم كثير من الكتّاب من مختلف أرجاء العالم. وأنا سعيدة أن أراه في صورته النهائية. يتألف جمهور هذا الكتاب من أولياء الأمور والمربين، بالإضافة إلى الباحثين وقادة المجتمع الذين يهتمون حقيقة، بتطوير المواهب في مجتمعنا.

يتألـف هذا الكتاب من فصول مستقلة بذاتها تتناول نماذج مختلفة للبرامج والخدمات التي وُجد أنها فاعلة للمتعلمين الموهوبين في مسارات خارج المدرسة. وترسم هذه الفصول طبيعة الفرص، والقاعدة البحثية لها، وبعض القضايا المصاحبة لنوع معيّن من البرامج. ويمثل

المؤلفون أشخاصاً متمرسين في هذا المجال مع مشاركة طويلة في هذه النماذج الأصلية من البرامـج. ويمثل بعضهم وجوهاً وأصواتـاً جديدة تعدُّ حديثة بالنسبة لدوائر تعليم الموهوبين الرسميـة. ويضفي اثنان من المؤلفين وجهة نظر عالمية على هذا المجلد، متيحين لنا بذلك الفرصة لرؤية المدى العالمي الذي وصلت إليه هذه البرامج والخدمات، ليس فقط على النطاق الوطني. ويمتلك كل منهما قصة مهمة يحكيها لنا عن الفرص التي يمكن للطلاب الموهوبين أن يصلوا إليها ضمن المجتمع الأكبر، وعن تنوع تلك الفرص فيما يتعلق بمجال موهبتهم.

تبدأ أولزيسكـي- كوبيليوس Olszewski–Kubilius الفصـل الثاني بالأسباب المختلفة لانتشـار الفرص الأكاديمية خـارج المدرسة، بمـا فيها الحاجـات الأكاديمية غيـر المُلبّاة، والاهتمامات المتخصصة، والافتقار إلى أولياء أمور داعمين أو مجموعة أقران. وتصف المؤلفة بعد ذلك برامج البحث عن المواهب التي تمثل التوجه الوطني الحالي الأكثر شمولية المتعلق بتطويـر المواهب، منها: البرامج في أثناء السنة الدراسية والعطلة الصيفية، وعبر الإنترنت؛ وخدمات التواصل المجتمعي التي تشمل الندوات والإرشاد والدورات التعليمية والفرص الأخرى المخصصـة للطلاب والأسر. ويراجع فصل أولزيسكـي- كوبيليوس كذلك الأبحاث المتعلقة بتأثيـرات بعض البرامج اللاصفيـة المخصّصة للموهوبين، بما فيهـا قضايا مفهوم الذات، التطـور الأكاديمي، ومؤشـرات الطموح والأداء المستقبلي. وقد أشـارت أيضاً بصورة خاصة إلى تأثيرات مثل هذه الفرص في الفتيات وطلاب الأقليات، وناقشت أيضاً قضايا قبول أعمال الطلاب في هذه البرامج بشيء من التفصيل، ولاحظت انعدام الرغبة لدى المدارس للاعتراف بالإنجازات الموثقة للطلاب الموهوبين حتى هذا اليوم.

ويلقـي فصل كيتانـو Kitano الضوء علـى قضايا مثل هذه الأنواع مـن برامج الخدمات الخاصـة بالطلاب ذوي التنـوّع العرقيّ. ويصف هذا الفصل المأزق لـدى الطلاب الذين لم تخدمهم البرامج خارج المدرسة، مقترحاً إمكانية أن تتدخل قضايا هوية المجموعة العرقية، والعلاقـات بين الأقران في المجموعة، واستغلال وقـت الفراغ في التأثير الإيجابي لمثل هذه الخبرات. وتبقى أيضاً كل من ثنائية الثقافة وثنائية اللغة ذات اعتبارات مهمة في بناء الأداء

الأكاديمي والتكيّف الاجتماعي عند أولئك الطلاب. وتوصف قضايا التهميش marginalization والاغتراب alienation (القلة) بأنها حاسمة فيما يتعلق بتكيف الطلاب داخل تلك الأوضاع.

ويوضح فصل جونسين، فيوربشر، وويت Johnsen, Feuerbacher, and Witte المشكلات الخاصة بضمان تمثيل الطلاب ذوي الدخل المتدني، وطلاب الأقليات ضمن فرص الدراسة على المستوى الجامعي، والحفاظ على استمراريتهم طوال الوقت حتى عندما يزداد التوجه لاستمالة مثل تلك المجتمعات. ويقدّم هذا الفصل دراسة أجريت على برنامج جامعي يسعى بشكل مدروس إلى تعزيز مشاركة واستمرارية الطلاب من الأقليات وذوي الدخل المنخفض من خلال الإجراءات الآتية: توفير الموجهين، وصفوف خاصة تهتم بجوانب القوة والميول، ومعلمين ممن تلقوا التدريب للعمل بفاعلية مع هذا النوع من الطلاب، وتثقيف أولياء الأمور، وأنشطة دعم الأقران. وتقترح نتائج دراسة عينة من الحالات لكل من الطلاب الذين استمروا والذين لم يستمروا أنهم بحاجة إلى دعم اجتماعي قوي، بالإضافة إلى إدراك تصورات إيجابية للذات لضمان استمرارية مشاركتهم وعودتهم إلى مواقع هذه البرامج. ويثير الفصل قضايا تتعلق بمدى الحاجة إلى رصد متغيرات التكيّف الشخصي والاجتماعي لهؤلاء الطلاب إذا كانت الخبرات المستندة إلى الجامعة ستؤتي أكلها على نحو ما هو مقرر.

ويعرض فصل كروس وميلر Cross & Miller مقارنة لنماذج مدارس ثانوية داخلية residential على أنها إحدى صور التعليم العام – لكنه منفصل عن برامج المدارس الثانوية التقليدية – ويوضح أيضاً ملامحها المشتركة والفريدة. وتركّز مدارس النموذج الأول Model I schools على تنمية المواهب العلمية، في حين تركز مدارس النموذج الثاني Model II على تنمية المواهب في الفنون، أما النموذج الثالث Model III فيركز على فرص الالتحاق المبكر بالجامعات – بغض النظر عن مجالات الموهبة– موضّحاً الفروق الجوهرية بين المدارس الموصوفة. ويبرز أيضاً على رأس قائمة الملامح المشتركة وجود جماعة من الطلاب ممن لديهم اهتمامات واستعدادات مشتركة، يتجمعون بعضهم مع بعض، ويستفيدون من التفاعلات داخل غرفة الصف وخارجها تتضمن المنافع المشتركة للطلاب الملتحقين بهذه المدارس كلاً من الدعم الأكاديمي ودعم الأقران، وكذلك فرص تكوين تصور للمنافسة وأسلوب الحياة

الجامعية. ويبدو المؤلفان موضوعيّين في اقتراح بعض المسؤوليات المرتبطة بهذه المدارس، مثيرين قضايا تتعلق بأي المدارس هي الأفضل تصميماً لمجتمعات الموهوبين، والمساواة في جودة خبرات المناهــج الدراسية المقدمة، والتأثيرات المحتملة في المدارس الثانوية الأكثر تقليدية.

ويبني فصل كولمان Coleman على عمله السابق وهو الدراسة الإثنوغرافية التي أجراها داخل إحدى مدارس الإقامة الداخلية الموضّحة في الفصل الخامس. ويناقش الفصل على نحوٍ مستفيض، القضايا التي يواجههــا الطلاب الموهوبون خلال سنوات المراهقة عندما يبدؤون مســار تطور الموهبة الأكثر جدية. ويوجز المؤلف بصورة دقيقة متغيرات السياق الاجتماعي لهذه المدارس التي تسهّل عملية تنمية المواهب، ويعلق أيضاً على الطرق التي تختلف فيها هذه السياقات عن السياقات الأخرى المقدمة في المجتمع بصورة عامة، مبيّناً أدوارها الحسّاسة في تنمية المواهب ذات المستويات العالية. ويعرض المؤلف إحدى عشرة فكرة جوهرية جمعها من عمله داخل إحدى المدارس الثانوية الداخلية، تتعلق بأثر التفاعل بين المدرسة وطلابها.

ويتناول فصل كولمان حاجة الطلاب مرتفعي الموهبة لتجربة خدمات فردية في عملية تنمية مواهبهم. وتتضمن هذه الخدمات التلمذة والإرشاد في المجالات النفسية، والأكاديمية، والجامعية والوظيفية. ويصف المؤلف مجموعة من هذه الخدمات المتوافرة حالياً للطلاب ذوي الموهبة العالية عبر دراسة جوليان ستانلي للمواهب الاستثنائية (دراسة الموهبة الاستثنائية Study of Exceptional Talent) فــي جامعة جونز هوبكنــز Johns Hopkins، ويرى أيضاً أن قضايا مستوى الاستعداد في مجالات معيّنة، إلى جانب النزعات الشخصية، تؤدي إلى تنشيط القرارات التــي يرجّح أن يتخذها المراهقون في مجالات حساسة من عملية اختيار البرنامج والكليــة، حتى مع وجود تلمذة شخصي من اختصاصي. ويقدّم الباحث أيضاً وصفاً للمصادر الجوهرية الخاصة بمساعدة الطلاب الموهوبين جدّاً بالإرشاد الأكاديمي.

ويؤرخ فصل ريلي و كارنيس Riley and Karnes لأهمية المسابقات والمنافسات بالنسبة للموهوبين، ويوضح أيضاً القضايا السلبية المرتبطة بالتشديد على مشاركة الطلاب في هذه المنافسات. ويثيــر الفصل قضايا المسابقات بوصفها طريقة مهمة لتنمية التميز والمهارات

الجماعية النشطة، ويشكك أيضاً في مدى نزاهة المسابقات، وخصوصاً فيما يتعلق بمن يمكنه المشاركـة إذا ما ظلت المدارس متشددة بخصوص الأهلية. وناقش الفصل تبسيط عملية المشاركة في المسابقات من قبل المدارس منوّهاً إلى أهمية دمج المسابقات ضمن المناهج كلها المخصصة للموهوبين.

ويوضّح فصل أدامز وأولزيسكي- كوبيليوس Adams and Olszewski–Kubilius تاريخ فرص التعلّيم عن بُعد بالنسبة للطلاب الموهوبين على مدى العقود الكثيرة الماضية، مشيراً إلى النمو الهائل للفرص في هذا المجال، حيث باتت التقنيات أكثر تعقيداً، ويسهل الوصول إليها لغايات التعلم. ويناقش المؤلفان كذلك نماذج عديدة ناجحة للتعلم عن بُعد تضم أعداداً كبيرة من الطلاب سنويّاً. وقد أقرّ المؤلفان ندرة المعلومات المتعلقة بتأثير التعليم عن بُعد في تحصيل الطلاب الموهوبين والتعلم طويل الأمد، مثيرين بذلك قضايا عديدة مرتبطة بسهولة الوصول للتكنولوجيا، والصعوبة في فهم أي أنواع الطلاب الموهوبين سيستفيد منها، وتحت أي نوع من ظروف الدعم.

ويناقش فصل فينغ Feng طبيعة خبرات برامج التلمذة الأولى في الولايات المتحدة وسنغافورة بما فيها معهد أبحاث العلوم (Research Science Insitute –RSI)، وبرامج الأولمبياد الجديدة في مجالات موضوعات العلوم المنفصلة التي تتضمن الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، الرياضيات، وعلوم الحاسوب. ويؤكد المؤلف أن هذه البرامج توّفر خبرة متبلورة للطلاب الذين حالفهم الحظ ليُختاروا لهذه البرامج، وتزيد من تطوير نخبة المواهب العلمية داخل الولايات المتحدة وخارجها. وتشير البيانات حول آراء الطلاب في برامج التلمذة إلى الدور الرئيس للمعلمين في تنشيط اهتمام الطلاب في مجالات العلوم والحفاظ عليه، في حين يُنظر إلى برامج العلوم المتوافرة في المدارس على أنها تفتقر إلى التجريب الهادف والأنشطة العلمية الواقعية. ويستكشف الفصل أيضاً المكوّنات الرئيسة المستندة إلى البحوث في إعداد برامج تلمذة ناجحة.

ويستكشف فصل تشي Chee بتفصيل كبير المشهد الحالي لفرص التعلم الخدمي المخصّصة للموهوبين، والطلاب الآخرين في جميع أنحاء العالم، ويقدّم أيضاً مسوّغاً منطقيّاً

لتعريض الطلاب الموهوبين لمثل هذه الفرص طوال سنوات المدرسة. وتبرز المؤلفة أهمية الربط بين فرص تطوير القيادة والتعلم الخدمي، منوّهة إلى أنه نادراً ما يجري الربط بين هذين المكوّنين لإفادة الطلاب الموهوبين. ويرسم الفصل أنماط التعلم الخدمي وأنواعه المختلفة التي ثبتت فاعليتها مع هذا النوع من الطلاب، وينتهي الفصل بنموذج مقترح لهذا النوع من الأنشطة. ويثير الفصل قضايا مهمة تتعلق بالحاجة إلى طريقة منهجية لغرس سلوك الإيثار لدى الموهوبين من خلال التعلم المرتبط بالمجتمع الأكبر.

ويوضّح الفصل الأخير لفانتاسل- باسكا VanTassel-Baska القضايا التي أثيرت في الفصول السابقة، ويسجل إيضاً الإسهامات النسبية للبحوث، وتطور كل نوع من البرامج والخدمات البديلة. ويقترح الفصل نموذجاً جديداً لتخطيط برامج الموهوبين في هذا القرن، وهو نموذج يوجد شبكات مؤسّسية وتمثيلية لتعزيز تطوير المواهب خارج نطاق المدارس العامة التقليدية، بصفته استجابة مستدامة للدعوات المجتمعية المطالبة بالتميز التربوي، والنقص في المجالات الرئيسة للمساعي الإنسانية، والحاجة إلى مستويات مواهب علمية عالية قادرة على المنافسة عالميّاً. وتشير الباحثة إلى وجود حاجة إلى تلمذة طاقاتنا نحو الطرق البديلة التي تعرض مخرجات واضحة قابلة للقياس. وبدلاً من إنشاء جزر تفوّق، فإننا نحتاج إلى إنشاء أنظمة؛ لتطوير المواهب في كل ولاية من الولايات الأمريكية التي تقدم مجموعة واسعة من الفرص لهؤلاء الطلاب في مراحل النمو المختلفة. ومن خلال البحث عن حلول بديلة لتلمذة الخدمات خارج نطاق أبواب المباني المدرسية، وعليه، فإننا نفتح آفاقاً لنتعلم باستمرارية أكثر مما نعرف أنه فعال مع أفضل الطلاب.

## القضايا الجوهرية في تقديم برامج وخدمات بديلة

إذن، ما القضايا المرتبطة بتقديم برامج وخدمات بديلة لمجتمعات الموهوبين؟ هل يعدُّ هذا أمراً يتعين علينا أن نقلق منه أو نمتدحه؟ أود أن أتحدث عن عشر نقاط لهذه القضية تستحق التعليق.

### 1. تميل البرامج البديلة إلى إضعاف الخدمات التي تقدمها المدرسة.

إن أحد الأسباب التي تدعو إلى القلق حول انتشارهذه الفرص هو ميلها إلى خفض الخدمات المتاحة للطلاب الموهوبين داخل المدارس. في حين تتطلب هذه الخدمات جميعها تعاون المدارس من أجل المشاركة فيها، إلا أن مشاركة المدارس في معظم البرامج التي تقدمها الجامعة والمجتمع هي في حدّها الأدنى، ممّا يؤدي إلى تشتّت نظام تقديم الخدمات. وتدّعي المناطق التعليمية في أحيان كثيرة أنّ هذه الخدمات خاصة بها لأغراض التمويل والتفويض؛ ولذا تبدو الفرص البديلة الخارجية أكثر ارتباطاً مما هي عليه في الواقع. وعلاوة على ذلك، فإن تمويل برامج الموهوبين في ولايات عديدة، متشعب إلى تمويل مخصص للخدمة على مستوى الولاية أو الإقليم، وهو ما يميل إلى أن يكون أكثر من مخصصات برامج المناطق التعليمية المحلية، مسبباً بذلك حالة من نقص التمويل لمصادر الموهوبين داخل المنطقة التعليمية المحلية. وفي الكثير من المناطق التعليمية، تؤثر سياسات قانون «عدم إهمال أي طفل» ( No Child Left Behind– NCLB; 2001 ) في هذا المشهد، حيث تنشر المصادر بصورة أوسع من أجل تعزيز التعلم للجميع، مما يؤدي إلى إهمال التدريس المباشر المستهدف الخاص بالموهوبين.

### 2. تفتقر البرامج البديلة إلى التكامل مع الخيارات المعتمدة على المدرسة

وهناك مشكلة أخرى تتعلق بهذه الخيارات البديلة للموهوبين هي احتواؤها على تجزئة أكبر في طريقة تقديم الخدمة للطلاب الموهوبين. وباستثناء نموذج المدرسة الداخلية أو نموذج اليوم الكامل المطبق في ولايات متعددة، فإنه لا يوجد سوى عدد قليل من هذه الخدمات التي تمثّل تسكين الطلاب الموهوبين بدوام كامل، فقط، وخلال سنوات قليلة. وكذلك عندما تتمكن برامج خارج المدرسة من توثيق إتقان الطالب في مجال معيّن بدقة (انظر فصل أولزيسكي- كوبيليوس)، فبإمكان المدارس رفض سماح الوصول إلى مستوى المقرر الآتي، و/ أو رفض اعتماد المساق الدراسي المُنفّذ. وبالآتي، يمكن أن يعاني الطلاب لا شعوريّاً من عدم الإفصاح عن الخدمات مما يزيد من إحساسهم العام بأنهم «مهملون». وفضلاً عن ذلك، يصبح احتمال إنشاء برنامج مستدام للدراسات حول أي موضوع غير النموذج الفردي، مهملاً، حيث تتنافس المناطق الجغرافية، والجهات والنماذج المختلفة من أجل مشاركة الطلاب.

**3. لا تصل البرامج البديلة إلى الأعداد الكافية من الطلاب ذوي الدخول المتدنية وطلاب الأقليات الموهوبين، وقد لا توفر أسس الدعم اللازمة للنجاح.**

نظراً لوجود هذه البرامج خارج المدرسة، فإن السياقات المدرسية العامة التي تكون متاحة لهؤلاء الطلاب لا تنتهز في الأغلب تقديم برامج قوية، ولا تقدم الدعم لطلابها للالتحاق ببرامج بديلة. لذا، فإن هؤلاء الطلاب يتركون دون آليات دعم مالي وأبوي يمكنهم من الالتحاق بالبرامج البديلة التي تلبي حاجاتهم على نحوٍ أفضل. وعلى الرغم من محاولة مؤسسات (مثل، جاك كنت كوك[1] Jack Kent Cooke) معالجة هذه القضية على نطاق محدود، لكن هناك حاجة حقيقية إلى تلمذة مزيد من الاهتمام لهؤلاء الطلاب الواعدين في عموم البلاد من أجل ضمان مشاركتهم في البرامج والخدمات البديلة.

**4. تُعدُّ أغلب البرامج البديلة مكلفة – حتى بالنسبة للأسر ذات الدخل المتوسط – بالإضافة إلى ندرة المنح الدراسية.**

تضع تكاليف البرامج البديلة عبئاً إضافيّاً على كاهل الآباء الذين يرغبون في انتهاز أبنائهم هذه الفرص عند توافرها. ومن ثم يصبح تدخل الآباء تمهيداً لوصول الطلاب إلى الكثير من هذه الخيارات، معرّضين بذلك للخطر العائلة العاملة التي لا تملك مصادر كافية لتوفير هذه الفرص لأبنائهم. ويمكن أن تصل تكلفة الالتحاق بمساق خلال البرنامج الصيفي إلى ألفي دولار أمريكي لمدة 3 أسابيع، ويمكن أن تتجاوز تكلفة الالتحاق بمساق عبر الإنترنت مبلغ ألف دولار أمريكي. أما بالنسبة للأسر ذات الدخل المرتفع، فتُعدّ مثل هذه الرسوم بسيطة، ولكن بالنسبة لبقية الأسر، فإنها تُعدّ باهظة على الرغم من المزايا الناجمة عن مثل هذه المشاركة التي يمكن أن تكون استثنائية بالنسبة إلى الطالب المتوقع مشاركته. كيف يمكننا التوفيق بين حاجتنا إلى مثل هذه البرامج والخدمات، وحقيقة الطلاب الذين يتم اهمالهم؟

---

1 Jack Kent Cooke هي مؤسسة خاصة، مستقلة، أسسها Jack Kent Cooke في عام 2000م لمساعدة الطلاب الواعدين بشكل استثنائي للوصول بامكاناتهم إلى أقصى درجة ممكنة من خلال التربية. تركز المؤسسة على الطلاب غير القادرين اقتصادياً. وهي تقدم منحاً وبرامج خدمية تدعم تعليم نحو 650 طالباً مميزاً كل عام – المراجع.

**5. تؤدي البرامج والخدمات البديلة إلى إخراج برامج الموهوبين المحلية من مأزقها من حيث التعليم الملائم للموهوبين.**

لا يُعدّ الطلاب الموهوبون في أغلب المناطق التعليمية عبر مختلف أرجاء أمريكا، من الأولويات عندما يتعلق الأمر بتخصيص الموارد للعاملين والتمويل (VanTassel–Baska & Feng, 2004). ويزداد هذا الموقف تفاقماً بحسب تحديد ما هي الأولويات: تطبيق مبادرة فيدرالية بعيدة المدى لزيادة التقدم السنوي للطلاب جميعاً، والتطبيق المشدد للمناهج الدراسية المستندة إلى المعايير، والتركيز (غير الحكيم) على الجوائز الكبرى مع وجود قياسات رسمية ذات المستوى المتدني التي تميل إلى طمس الفوارق الخاصة بطبيعة التعلم الحقيقي. وتُعد هذه المشكلة المتعلقة بالإهمال في تطوير القدرات العالية والمواهب، المشكلة المركزية في المدارس في الوقت الراهن مما يزيد من جاذبية خيارات خارج المدرسة، حيث يمكن للمدارس أن تدّعي الارتباط والمشاركة فيها، في حين تستمر في تجاهل وجود مثل هؤلاء الطلاب كل يوم في أثناء دراستهم الإلزامية.

**6. تعتمد البرامج البديلة على المدارس بصفتها الحارس الذي يتحكم في التحاق الطلاب بهذه البرامج.**

إن تنظيم برامج بديلة ناجحة يعني أنه يمكنك الإعلان عن منتجاتك وخدماتك المقدمة للجمهور المستهدف. بصورة عامة، فإن هذا الجمهور يمكن الوصول إليه فقط من خلال موظفي المناطق التعليمية والاعلانات في وسائل الإعلام ذات العلاقة. وتتفاوت المدارس كثيراً في قدرتها على توفير معلومات مفصلة للطلاب والأسر تتعلق بفرص خارج المدرسة. وفي حالة عدم وجود منسق للمواهب في المدارس، أو عندما يتوفر لديها شخص غير متفرغ لديه مسؤوليات أخرى، فإن احتمال الإبلاغ عن هذه الفرص التعليمية ينخفض. ولا يتوفر اتصال مباشر من جهة الوكالة الراعية مع الطالب من أجل إجراء مطابقة بين حاجة الطالب وفرص البرامج البديلة. ومع زيادة انتشار مثل هذه الخدمات، ربما يكون نموذج التسويق الأفضل، وليست الخدمات الأفضل، هو الذي سينتشر، نظراً للمشكلات المصاحبة لعملية الوصول.

**7. توجد البرامج والخدمات البديلة بيئة منفصلة لتعليم الأطفال الموهوبين تهدد قدرة المدارس العامة على استمرارية أولئك الطلاب ورعايتهم.**

قد لا يبدو هذا النقاش أكثر وضوحاً داخل سياقات المدارس الداخلية على نحو ما هو موصوف من قبل كروس وميلر في الفصل الخامس. ومع أن نسبة قليلة من طلاب أي مدرسة من مدارس المناطق التعليمية قد يتمكنون من الالتحاق بهذه الخدمات التعليمية على مستوى الولاية، لكن المدارس العامة في كل ولاية تخشى من تأثير «هجرة الأدمغة» في علامات الاختبار وأرقام الحضور اليومي. وحتى الآن، لا تستجيب المدارس بطريقة احترازية لهذا التهديد من خلال تعزيز البرامج والخدمات لهذا المجتمع الطلابي. وإذا ما افترضنا أن من شأن وجود برنامج الإقامة الداخلي، أن يزيد من الفرص الدراسية المخصصة للطلاب الموهوبين على مستوى الولاية من خلال نشر النماذج الناجحة التي يمكن تطبيقها في المدارس جميعها، فإن انتشار أساليب التعليم التي تبيّن أنها فاعلة مع المراهقين الموهوبين، وتقاسم الرؤى المهمة حول عمليات اكتشاف المواهب والإرشاد، تعدّ من المجالات التي أثبتت المدارس الداخلية جدارتها فيها. ولكن الواقع خلاف ذلك، على الرغم من اشتراك هذه المدارس في إستراتيجيات اتصال كثيرة ممتدة على مدى السنوات السابقة.

**8. غالباً لا ينظر المربّون إلى البرامج والخدمات البديلة على أنها أساسية لتعليم الطلاب الموهوبين.**

يتصور بعض المربين، أن المهم بالنسبة إلى تعليم الموهوبين هو فقط ما يحدث داخل المدارس العامة التقليدية. وإذا لم تستطع المدرسة المحلية التابعة للمنطقة التعليمية أن تدّعي الفضل لإحداث التأثير التربوي، فإن البرنامج الجديد بها سيظل غير معترف به. مثلاً، عملت برامج البحث عن المواهب لمدة تزيد على خمسة وعشرين عاماً لإشراك المدارس في استخدام بيانات الاختبار من خارج المستوى off–level test؛ من أجل عملية الاكتشاف الداخلي للمواهب، ومن أجل إعداد خيارات خاصة على مستوى المدرسة للطلاب الذين تبيّن أنهم بحاجة إلى هذه الخيارات داخل المدارس. وتعد الجهات المعنية التقارير الوصفية والكمية المفصّلة عن تقدم الطلاب وإتقانهم العلوم المكتسبة للمدارس بانتظام لعمل ترتيبات التسكين الملائمة، واعتماد عمليات تسريع الطلاب ضمن مجالات معلومة من المناهج الدراسية. ولكن

معظـم المناطق التعليمية لا تستخدم البيانات المقدمة من قبل البرامج البديلة، والأسوأ من ذلك كله، أنها قد تجبر الطلاب على إعادة الصفوف التي أتقنوا فيها المواد التعليمية تماماً.

**9. استقطبت البرامج والخدمات البديلة المخصصة للطلاب الموهوبين القطاع الربحي.**

فـي الوقت الذي تصبح فيه هذه البرامج والخدمـات مدفوعة باعتبارات السوق والربح والخسارة، فإن تكاليف البرامج ترتفع وتتأثر جودة الخدمات على نحوٍ سلبي. ولا تقدم البرامج البديلة جميعها المزايا نفسها – ومع ذلك، فالآباء حريصون على رؤية أبنائهم يحصلون على القيمة المضافة إلى الفرص، ويستجيبون بإيجابية للحملات التسويقية التي تتطلع إلى تثبيت اسم العلامة التجارية للمؤسسات التعليمية الرفيعة على أنها مواقع لمثل هذه البرامج، حتى مع عدم وجود اختصاصيين بتعليم الموهوبين لتلمذة عملية تصميم الفرص التعليمية وتطويرها. فمـا سبل الحماية المتوافرة لدينا لضمان جودة مثل هـذه الفرص التعليمية؟ وكيف سيتمكّن الآبـاء من الحكم على ما يصلح وما لا يصلح من بيـن هذا الفيْض من البدائل؟ ومن سيؤمّن الحماية للمستهلك بالنسبة لمثل هذه الخدمات؟

**10. تُعد البرامج البديلة عملية تعليم للموهوبين ضمن المناخ الحالي.**

نظراً إلى أن برامج الموهوبين في المناطق التعليمية المحلية إما أنها قد استبعدت وخفض تمويلهـا ومدة عمل موظفيهـا، وإما أنها أُهملت بسبب القضايا المرتبطة بقانون «عدم إهمال أي طفـل»، فإن حاجة هؤلاء الطلاب إلى برامج صعبـة خارج المدرسة قد ازدادت. وحتى مع تقلص مظهر تعليم الموهوبين في المدارس العامة، إن لم يكن غائباً عن مشهد التعليم العام، فإن أنواع البرامج المشار إليها في هذا الكتاب آخذة في الازدياد، مع ارتفاع التسجيل وقوائم انتظـار خاصة بالطلاب الراغبين في الاشتراك. وتشير عمليـات تقويم هذه البرامج إلى أن الطـلاب يستفيدون بطرق قوية من مشاركتهم في مثـل هذه الفرص أكثر مما هو عليه الحال في الفرص المتوافرة على مستوى المدرسة، حتى عندما تكون الخيارات قابلة للمقارنة، مثل مساقات التسكين المتقدم (Advanced Placement) أو فصول الشرف (Honors Courses).

أما الأطر الزمنية المرنة، والفرص التعليمية المكثّفة، ووجود مجموعات أقران حقيقية فتسهم جميعاً في ذلك الوضع.

وهناك مناطق تعليمية كثيرة تعد برامج خارج المدرسة من جوهر برنامجها المخصص للموهوبين، حيث إنها تخصص درساً خلال الدوام المدرسي يُركّز على «قواعد المسابقات» الخاصة ببرنامج حل المشكلات المستقبلية أو منافسة الرياضيات. وعليه، غالباً ما تصبح المسابقات المنهاج الأساس للطلاب الموهوبين بدلاً من التعلم الأساسي الذي يدعمهم.

## الخلاصة

تهيمن هذه القضايا وكثير غيرها على ساحة توفير الخدمات للأطفال الموهوبين في أوضاع بديلة. ومن المؤمل أن تشكل مثل هذه القضايا أساساً للنقاش المثمر حول احتياجات الأطفال الموهوبين في المدارس، والمختبرات والمتاحف، والمكتبات في جميع أنحاء البلاد. وإذا كانت البرامج والخدمات البديلة هي موجة المستقبل لتعليم الموهوبين، فإننا بحاجة إلى ضمان أنها قد استبدلت خيارات المناطق التعليمية المحلية لسبب وجيه واضح، وأنها تقدم البديل الأفضل، وأنها يمكن أن تنتشر على نطاق واسع بما يكفي لأن تصبح خيارات قابلة للتطبيق على الصعيد الوطني.

إن الأفضل من بين الخيارات المطروحة، على أي حال، هو أن تدرك المدارس العامة حاجات الموهوبين، وتوفر المصادر اللازمة لخدمتهم على نحوٍ ملائم داخل الإجراءات اليومية، وربط أولئك الطلاب من ذوي الاحتياجات الكبيرة، بمن فيهم الفقراء والأقليات إلى جانب الطلاب ذوي الموهبة العالية، بالحد الأدنى من البدائل المتاحة داخل المجتمع الأكبر. ويمكن للشراكات بين المدارس والوكالات الخارجية التي توفر مصادر تنمية المواهب التي تأسست بناءً على معتقدات وقيم ومصادر مشتركة متشابهة، توفير المناخ الأدنى لتنمية المواهب التي نحتاج إليها بشدّة.

## قائمة المراجع

No Child Left Behind Act, 20 U.S.C. § 6301 (2001).

VanTassel–Baska, J. T., & Feng, A. X. (Eds.). (2004), *Designing and utilizing evaluation for gifted program improvement* . Waco, TX: Prufrock Press.

# دور البرامج الصيفية في تطوير مواهب الطلاب الموهوبين

بولا أولزيسكي- كوبيليوس

## مقدمة

هناك تاريخ طويل للمؤسسات الثقافية داخل الولايات المتحدة التي تقدم برامج أكاديمية للأطفال الذين يعيشون في مجتمعاتهم المحلية. وتشمل هذه المؤسسات المتاحف ومنظمات الفنــون وغير ذلك. وبصــورة عامة، أُعدِّت هذه البرامج للأطفال من ذوي القدرات المختلفة في المجالات كلِّها. ويجري أيضاً على نحوٍ متزايد تطوير البرامج الخاصة بالأطفال الموهوبين أكاديميّاً التي تنفّذ خارج ساعات الدوام المدرسي الاعتيادي، خاصة من قبل الجامعات والكليات.

## لماذا توجد البرامج الخاصة؟

هنــاك ســؤال مهم وهو: ما المبرر لوجــود برامج خاصة للطــلاب الموهوبين؟. هل هي ضروريــة؟ إذا كان الأمر كذلك، فما السبــب؟ يعتقد كثير من الأفراد من خارج المدرسة، أن البرامــج التربوية تُعد ضرورية على نحوٍ مطلق للأطفال الموهوبين بسبب حاجاتهم التعليمية الخاصــة (Olszewcki–Kubiius, 1989) . تقدم هذه البرامج بصــورة نموذجية مستوى من التحــدي وسرعة التقدم في التعلم الأكثر ملاءمة للقــدرات العقلية للطلاب الموهوبين، وهي تختلف كثيراً عن تلك التي يواجهونها داخل المدرسة. وتتوافر فرص كثيرة للاستقصاء المستقل، والدراسة المعمقة لموضوع متخصص، وتعلم مسرَّع (Accelerated Learning) . وأما بالنسبة لكثير من الأطفال الموهوبين، فتعدّ هذه التجربة الأولى لهم في مجال تعريضهم لموقف تعليمي

يتطلب الدراسة والعمل المكثف. وباختصار، غالباً ما تكون هذه هي المرة الأولى التي ينهمكون فيها في التعلم، ويواجهون تحدّياً حقيقيّاً.

وهنـاك مبـرر آخر للبرامج الصيفية، وهـو أن عملية تطوير الموهبة قـد تتطلب تعليماً مكثفاً إضافيّاً يتجاوز حدود ما يمكن للمدارس أن تقدمه أو ترغب في تقديمه – حتى المدارس المتميزة (Bloom, 1985). ومن المعروف جيداً والمقبول على نطاق واسع أن تنمية المواهب الموسيقية أو الرياضية لمستوى مرتفع يتطلب دروساً ومعلمين متخصصين، وساعات طويلة مـن الدراسة المتفانية على مدى سنوات. وفي هذه المجالات، عادة ما توفر برامج المدارس (باستثناء المدارس المخصصة للفنون) تعريفاً أوليّاً لمجال الموهبة وميداناً لعملية اكتشاف المواهب من قبل مدربين أو معلمين. ويتوقع الآباء أن يكملوا تعلم أطفالهم ونموهم من خلال البرامـج والدروس الخارجية. وبالمثل، بيّنت البحوث أن العلماء والكتّاب الموهوبين وغيرهم يقضـون وقتاً طويلاً في التعلم من الآباء والموجهين ضمن مجـال مواهبهم، أو من المحاولة والدراسة وحدهم (Piirto, 1992; VanTassel-Baska, 1995). ويحدث قسم كبير من التعلم خارج نطاق المدرسة، بشكل مستقل أو غير رسمي (Olszewski-Kubilius & Lee, 2004b). ومثلما هو الحال بالنسبة للمواهب الموسيقية والرياضية، فإن الأبوين قد لا يكونان على دراية كافيـة بتلمذة طفلهما ضمـن مجال موهبته إلى أبعد من حد معيّن، أو بتوفير المواد التعليمية الملائمة. وحتى في أفضل المدارس، قد لا يكون مقدار التعليم المقدم للطفل في مجال معيّن كافياً لتنمية الموهبة، أو تلبية نهم الطفل إلى التعلم (Thompson, 2001).

وحتى في حالة تمكّن أحد الأبوين أو المعلم من توفير التعليم الإضافي، فإن الأطفال الموهوبين أكاديميّاً بحاجة إلى اكتساب أصدقاء والتفاعل مع الزملاء من ذوي القدرات العقلية المتشابهة. ويقضي أغلب الأطفال الموهوبين أكاديميّاً قليلاً من وقتهم داخل المدرسة ضمن فصول متجانسة مـع سائـر الأطفال الموهوبيـن (Archambault et al, 1993; Cox, Daniel, & Boston, 1985). وينصـبّ التركيـز في أغلب المدارس على تجميع الأطفـال بناءً على العمر وليس القدرة. ومن ناحيـة أخرى، تميل بقية الفصول التي تضم طلاباً موهوبيـن إلى تعزيز الصداقات المبنية على الاهتمامـات المشتركة والأولويات، وتقدم أيضاً دعماً اجتماعيّـاً عامّاً للأنشطة التربوية وتطوير

المواهب (Olszewski–Kubilius, Grant, & Seibert, 1993). يضاف إلى ذلك أن هذه الترتيبات يمكن أن تقدم قدراً أكبر من التحفيز العقلي والتحدي.

ومن بين الأسباب الأخرى التي تسوّغ وجود برامج خارج المدرسة خاصة بالأطفال الموهوبين، فشل المدارس في تأمين ما تحتاج إليه هذه الفئة من الأطفال، وخصوصاً المجموعات الفرعية ذات الاحتياجات الخاصة، مثل المجموعات غير الممثلة و/أو طلاب الأقليات ضعاف التحصيل (Alamprese, Erlanger, & Brigham, 1988; Ford, 1996; VanTassel–Baska, Patton, & Prillaman, 1991) وذوي الموهبة العالية. وتتضمن الأسباب عدم توافر التمويل أو المصادر الأخرى، وعدم توافر المعلمين المؤهلين، ووجود أعداد قليلة جدّاً من الطلاب لإقامة فصول دراسية في المناطق الريفية، والاحتياجات التي لا يمكن تلبيتها في برامج الموهوبين ضمن المدارس المحلية. وغالباً ما كانت مطالبة أولياء الأمور بالفرص الخاصة هي المحفّز لتطوير برامج خارج المدرسة.

وأخيراً، يمكن أن تكون البرامج الخاصة المعدّة للأطفال الموهوبين أكاديميّاً ضرورية لحمايتهم من بعض أشكال تدني التحصيل، أو عادات الدراسة السيئة التي تنتج عن الصفوف «السهلة» أو «المملّة» (Rimm, 1991) والافتقار إلى دعم الأقران للتحصيل الأكاديمي. وبذلك، أصبحت برامج خارج المدرسة الخاصة جزءاً حيويّاً من عملية تعليم الشباب الموهوبين.

وعلاوةً على ذلك، فقد ازدادت البرامج الخاصة المعدة للطلاب الموهوبين مع ظهور ونموّ البرامج الإقليمية للبحث عن المواهب داخل الولايات المتحدة. وتجري بعض البرامج مثل مركز جامعة نورث ويسترن لتنمية المواهب Northwestern University's Center for Talent Development– NUCTD، وبرنامج جامعة دوك لاكتشاف المواهب Duke University's Talent Identification Program، ومركز الشباب الموهوب بجامعة جونز هوبكنز Center for Talented Youth (CTY)، وبرنامج جامعة دينفر Denver University، ومركز جبال روكي للبحث عن المواهب في جامعة دينفر Denver University's Rocky Mountain Talent Search وغيرها، عمليات إقليمية للبحث عن المواهب الأكاديمية باستخدام اختبارات أعلى من مستوى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وأسهمت هذه البرامج وغيرها في

الدول المختلفة في نمو البرامج الصيفية المخصصة للطلاب الموهوبين من خلال توفير نظام اكتشـاف فعّال ومقتصد يشمـل ما يزيد على 250,000 طالب سنويّاً. وتنتج هذه البرامج أدلّة للبرامج الصيفية المتوافرة، وتجعلها متاحة للمشاركين في عمليات البحث عن المواهب، ممّا يؤدي إلى زيادة المعرفة بها وكذلك الوصول إلى مثل هذه الفرص الموجودة خارج المدرسة.

## قضايا عامة مرافقة للبرامج الخاصة

بغض النظر عن الجهات التي ترعى البرامج الخاصة أو محتواها، هناك بعض القضايا العامة التي تنجم عن وجودها.

### العلاقة مع البرامج داخل المدرسة

هنــاك قلق شائع بين المربين ناجم عن الترابط بين البرامج داخل المدرسة والبرامج خارجهـا. فـي حين تقدّم كثير من البرامـج المدرسية التربوية الإضافيـة مساقات من النوع الإثرائي فقط، إلا أن بعض البرامج تمكّن الطلاب الموهوبين من الالتحاق بمساقات عادةً ما تكون متوافرة في المدارس (على سبيل المثال، مساق الجبر) في البرامج الصيفية الخاصة وأيـام السبـت، أو من خلال برامج التعلّيم عن بُعد. وعندما يلجأ الطلاب إلى تسريع أنفسهم ضمـن محتـوى دراسي معيّن بوساطة برنامـج خاص في الصف السابـع أو الثامن، يمكن أن يترتب على ذلك آثار فورية وآثار طويلة المدى. وتتضمن الآثار الفورية كيفية استجابة الطالب للمســاق التعليمي الذي انتهى منه للتـوّ، ونوع المساق الذي سيلتحق بـه الآن. وتتضمن الآثار طويلة المدى كيفية استيعاب طالب السنة الثانوية الأولى الذي أنهى جميع مساقات الرياضيات التـي تقدمها المدرسة الثانوية. وقد تعمل المدارس جاهدة على تثبيط الطلاب عن الالتحاق بالبرامـج الخاصــة بسبب قضايا الترابط هــذه، أو أنها قد تعيق الطــلاب بشكل غير مباشر مـن خلال عدم الاستجابـة لهم على نحوٍ ملائم بعـد التجربة. وأظهـرت الأبحاث أن طلاب المرحلـة الثانوية الذين أتموا المساقات الدراسية خلال البرامج الصيفية غالباً لا يحصلون علـى اعتـراف بمثل هذا المجهود، وأن الكثير منهـم لا يوضعون حتى في المجال الملائم من المحتـوى (Olszewski–Kubiius, Laubscher, Wohl, & Grant, 1996) علـى الرغم من أن الأبحـاث وثّقت باستمرار أن أولئك الطلاب مهيَّئون على نحوٍ جيد للمساقات اللاحقة، وأنهم

ينجحون فيها بصورة فعلية (Kolitch & Brody, 1992; Mills, Ablard, & Lynch, 1992). بل يتعين حتى على بعض الطلاب إعادة المساقات التي تلقوها خلال فترة الصيف في مدارسهم المحلية (Olszewski–Kubilius, 1989)، ولا يوجد أمر أكثر إحباطاً لطالب جيد- خصوصاً من يبحث عن مساقات تحدٍّ ضمن برامج خاصة – من إجباره على إعادة مساق أو عدم السماح له بالاستمرار في المساق الآتي وفقاً للتسلسل.

**الوصول إلى البرامج الخاصة**

ترعى مؤسسات التعليم العالي في معظم الأحيان البرامج الخاصة في الصيف وأيام العطلة الأسبوعية. وغالباً ما تتطلب البرامج أقساطاً دراسية؛ وعليه، تكون هذه البرامج ببساطة خارج متناول الكثير من الطلاب الموهوبين أكاديمياً من ذوي الأوضاع الاقتصادية المتدنية. أما بالنسبة إلى طلاب الأقليات، فهناك احتمال قليل لاكتشافهم على أنهم موهوبون، وبالآتي يقل احتمال إلحاقهم ببرامج خاصة داخل مدارسهم (Alamprese et al., 1988; VanTassel–Baska et al., 1991). وهم أيضاً أقل تمثيلاً في اختبارات البحث عن المواهب وبقية برامج خارج المدرسة، ولكن طلاب الأقليات الموهوبين، خصوصاً الأقل حظّاً من الناحية الاقتصادية، في حاجة ماسة إلى الخدمات التي توفرها تلك البرامج الخاصة. وغالباً ما تُعدّ تكاليف البرامج الصيفية الداخلية مرتفعة للغاية حتى بالنسبة للأسر متوسطة الدخل، وقد تكون أيضاً البرامج التي توفر وسائل التنقل بعيدة جدّاً عن المناطق ذات الطابع الريفي، خاصة. وعليه، فإنه على الرغم من النظرة المتزايدة إلى البرامج الصيفية وبرامج أيام السبت على أنها جوهرية لتنمية المواهب، لكن الوصول إليها غالباً ما يكون محدوداً بالنسبة للطلاب الموهوبين الأقل حظّاً من الناحية الاقتصادية، وأولئك الموجودين في المواقع الجغرافية الغنية بالموارد الطبيعية.

لقد أصبحت برامج التعلّيم عن بُعد متاحة على نحوٍ متزايد في مجتمعنا ذي التوجه التكنولوجي، خصوصاً المساقات المقدمة على شبكات الإنترنت، ولكنها أيضاً تتضمن بصورة اعتيادية نفقات دراسية تجعلها بعيدة عن متناول أولئك الطلاب (Adams & Cross, 1999/2000).

## النماذج التعليمية وأنواع البرنامج

تتفـاوت البرامج الصيفية وبرامج أيام السبت من أوجه عديدة، مثل المحتوى، والمدة، والكثافـة، والجهـة الراعية، والهدف العام. ويتوافـر الكثير من النمـاذج والبرامج التعليمية المختلفـة. وتُعد السمات العامة للبرامج مهمة نظراً إلـى أنها تحدّد نوع الطلاب الذين تكون هـذه التجربة ملائمة لهم بصورة أكبـر. وتُعد البرامج الصيفية التي تقـدّم مساقات تسريع مكثفـة أكثر ملاءمة للطلاب الأعلى قدرة والذين يتمتعون بمهارات دراسية جيدة وقدرة على التعلّم المستقـل (Bartkovich & Mezynski, 1981; Benbow & Stanley, 1983; Lynch, 1992; Olszewski–Kubilius, Kulieke, Willis, & Krasney, 1989). وتستخدم هذه البرامج عادة تقنيات، مثل اختصار المناهج[1] زمنيّاً telescoping، أو ضغطها[2] compacting لخفض الفتـرة الزمنيـة التي يقضيها الطلاب خـلال المساق بمقدار 50%. وتناسـب البرامج، التي توفر فرصة للطلاب لدراسة موضوع واحد بتعمق كبير، الطلاب من ذوي الاهتمامات المكثّفة والمركّزة (VanTassel–Baska, 2006) ومجالات محدّدة من المواهب. ويمكن للبرامج توفير فرصـة للطلاب لتجربة مساقات مختلفة (على سبيل المثال، يأخذ الطلاب حصة واحدة في الصباح، وحصة أخرى في فترة ما بعد الظهر). وتكون بعض برامج أيام السبت برامج ذات هـدف واحد محدد، ترمي إلى التوعية بالمجالات الوظيفيـة، وتركز أيضاً بصورة أساسية أو تعـرّف الطلاب بمجـال دراسي معيّن، في حين تدمجُ بقية البرامج الصيفية هذا الأمر بشكل جزئـي ضمن دروسهـا الأكاديمية. وتقدم بعض البرامج دروساً نمطيـة للمدارس الابتدائية والثانويـة أو المرحلة الجامعيـة بهدف تسريع الطلاب في مواد دراسية معيّنة، في حين تقدم برامـج أخرى للمدارس المحلية أنواعاً إثرائية مـن الدروس التي عادة مـا تمتلك نسبة أقل مـن مشكلات الترابـط (Feldhusen & Sokol, 1982). ويمكـن أن تتضمن البرامج عمليات التلمـذة وبرامج التلمذة (Mentership) والتدريب الميداني (Internship) بوساطة شخص

---

1. هي فصول دراسية أو برامج دراسية تقل مدة الدراسة فيها عن الفصول العادية ومن خلال هذه البرامج يستطيع الطالب الانتهاء من دراسة المادة المقررة قبل أقرانه في الفصول العادية - المراجع.

2 هو أحد أساليب التسريع وإزالة أجزاء من المقرر التي سبق أن درسها الطلاب وأتقنوها، حيث يُعفى الطالب من دراسة الأجزاء التي سبق أن أتقنها مع إزالة الحشو أو المكرر، وإضافة بدلاً منه بعض الأنشطة من الصفوف الآتية أو الأنشطة الاثرائية الأخرى- المراجع.

بالـغ متخصص بالمهنة. وتوفـر بعض البرامج الصيفيـة أيضاً فرصـاً للدراسة في الخارج (Limburg–Weber, 1999/2000).

## تلبية الاحتياجات الاجتماعية والوجدانية

تُلبي البرامج الصيفية وبرامج أيام السبت الحاجات العقلية للأطفال، وكذلك حاجاتهم الاجتماعية الوجدانية (Olszewsk– Kubilius & Lee, 2004a). وأما بالنسبة لبعض الأطفال الآخرين، فيمكن أن تمثل الرغبة في وجود مجموعة أقران متماثلين عقليّاً السبب الأكثر أهمية للسعي وراء البرامج الصيفية وبرامج أيام السبت. ومع ذلك، فإن البرامج الصيفية الداخلية التي تستمر لأسبوعين على الأقل، وبرامج أيام السبت التي توفر من ثمانية إلى عشرة أسابيع مـن التواصل، ستعمل على توفير أفضل سياق اجتماعـي لإقامة علاقات وصداقات مستدامة مع الأقران.

## الدراسة في الخارج

تُعـد الدراسـة فـي الخارج فـي أثنـاء الصيـف أو السنـة الأكاديميـة أحـد الخيارات بالنسبـة لطـلاب المدارس الثانويـة الكبـار. وتُنظـم البرامج خـلال العـام الدراسي على صـورة برامـج ضيافـة مـع حضـور مدرسـة محلية ودروس خاصـة بتعلـم اللغـة الأجنبية (Limburg–Weber, 1999/2000; Olszewski–Kubiius & Limburg–Weber, 2003). وعادة مـا تتضمن البرامج الصيفية السفر مصحوبـاً بدراسة ثقافة البلد المضيف ولغته. وتتضمن منافع برامج الدراسة في الخارج زيادة سهولة تعلم لغة أخرى، وتوسيع وجهات النظر الثقافية (Olszewski–Kubiius & Limburg–Weber, 2003). وتُعد هذه البرامج أكثر ملاءمة للطلاب الراغبين في تعلم لغة أجنبية والباحثين عن وجهات نظر عالمية أكثر اتساعاً.

وتحـاول بعض البرامج خدمـة الطلاب الموهوبيـن من ذوي القدرات فـوق المتوسط؛ فـي حيـن تركـز برامج أخـرى على المجموعـات الأكثـر تجانساً، منهـا على سبيـل المثال، مجموعـة الطلاب ذوي الموهبة الفائقة. وعادةً مـا تستعمل البرامج الأحدث عهداً اختبارات مـن خـارج المستـوى (off–level testing) بوصفهـا وسيلـة لتمييـز المستويـات العليا من المواهـب ضمن مجـال معيّن. وتستهدف بعض البرامج بشكل نمطي الطـلاب الأقل تمثيلاً

فـي برامـج الموهوبين، مثل طلاب الأقليات أو الأقل حظّاً مـن الناحية الاقتصادية أو الإناث (Brody & Fox, 1980; Fox, Brody, & Tobin, 1985; Haensly & Lehmann, 1998). وتُعد خصائص البرامج الخاصة مهمة بالنسبة للتربويين ممـن يتعين عليهم الاستجابة لكل من: خبرات الطلاب على مستوى المدارس المحلية، وأولياء الأمور ممن يبحثون عن البرامج التي ستعمل على زيادة تنمية مواهب أطفالهم، والطلاب الموهوبين الذين يتوقون إلى بيئات تعلم مناسبة وداعمة وممتعة.

**مزايا البرامج خارج المدرسة استناداً إلى الأبحاث**

يعتقـد منظمو البرامج الخاصة أن الطـلاب الموهوبين ينتفعون على نحوٍ كبير من تلك البرامج. توجد أدلة بحثية تتعلق ببعض هذه الفوائد المستخلصة، وستراجع هذه الأبحاث في القسم الآتي. وتتضمن الفوائد ما يأتي (Olszewski–Kubilius, 1989):

- إدراك زيادة الدعم المخصص للتعلم والتحصيل بسبب التجميع المتجانس مع سائر الطلاب الموهوبين، والدعم المقدم من المعلمين والموجهين.
- المشاعر الإيجابية بناءً على الوجود في وضع تعليمي يوفر مطابقة أكثر ملاءمة بين القدرة العقلية للطالب وتحدي المساق التعليمي أو صعوبته.
- تنمية المهارات الدراسية نتيجة للانغماس في مساق يتضمن تحدّياً عقلياً.
- تنمية الاستقلالية وتعزيز مهارات الحياة العامة داخل برامج الإقامة الداخلية بسبب العيش بعيداً عن البيت اعتماداً على الذات.
- زيادة المعرفة حول طبيعة برامج الجامعات والكليات.
- رفع سقف التوقعات والطموحات الخاصة بالتحصيل التربوي على نحو ما تظهر على صـورة طموحات دراسية ووظيفية عالية؛ بسبب النجاح داخل بيئات تعلمية تتضمن التحدي.
- تعزيز تقبل المخاطرة على نحو ما يظهر في صورة البحث عن بيئات دراسية أخرى تتضمن التحدي؛ نتيجة لتطوّر الفرد اجتماعيّاً وعقليّاً.

- النمو في عمليات تقبل الآخرين، والمعرفة بالثقافات المختلفة، ووجهة النظر العالمية نتيجة للعيش مع مجموعات متنوعة من الطلاب ومجالستهم.
- الاختبار الذاتي للقدرات بناءً على التسكين (Placement) داخل وضع يتضمن تحدّياً عقليّـاً، وعمليات إعـادة تقويم لاحقة للأهداف، وإعـادة ترتيبها، مما قد يزيد من تقدم الطالب في الوصول للتميز.

**بحوث عن تأثيرات البرامج الخاصة**

يهتـم أولياء الأمـور والمربون والباحثون بتأثيرات البرامـج الخاصة في مفاهيم الذات self-concepts، وتقدير الذات self-esteam، وإدراكات الذات self-Perceptions لدى الطلاب الموهوبين. ويتطلع الطلاب وأولياء الأمور إلى هذه البرامج بسبب اعتقادهم أنها سوف توفر بيئـة أفضل وأكثر ملاءمة من الناحية الاجتماعية، والوجدانية، والأكاديمية. وتقترح الأبحاث بصورة عامة، أن تلك البرامج تمثل خبرات إيجابية لمعظم الطلاب.

وأظهـرت أبحـاث سابقـة أن الأطفـال الموهوبيـن يميلـون إلـى الحصـول علـى أعلى الدرجـات بناءً على مقاييس مفهوم الذات العالمية عنـد مقارنتهم بالأطفال غير الموهوبين (انظـر Hoge & Renzulli, 1993, and Olszewski, Kulieke, & Willis, 1987، لمراجعـة أدبيـات الدراسـات هـذه). وبالآتي، فـي حيـن لا ترتبط الموهبة فـي حد ذاتهـا بانخفاض مستويات تقدير الذات، فإن السؤال هو: هل ينتج عن تسكين الطفل في برنامج خاص بالطلاب الموهوبين تغيرات في تقدير الذات أو إدراك الذات؟ وعلى نحو ما لاحظت أولزيسكي وآخرون (Olszewski et al., 1987)، فـإن التغيـر فـي البيئـة، الـذي يتضمـن تغيراً فـي الأصدقاء، والمنـاخ الاجتماعـي، و/أو الصعوبـة الأكاديميـة أو التحـدي، يمكـن أن يؤثـر فـي إدراك الـذات. وتنتـج مثـل هـذه التغيـرات عـن إعـادة تقويـم الفـرد لقدراتـه فـي مجـال معيّن استنـاداً إلـى مجموعـة مرجعيـة جديـدة – تتكـون فـي هـذه الحالة مـن مجموعـة أقران

متماثليـن عقليّـاً. وهـذا غالباً ما يشـار إليه بأثـر السمكة الكبيـرة في البركـة الصغيرة [3] (big fish–little–bond–effect–BFLPE) الـذي صاغـه الباحـث هيربـرت مارشـ (Herbert Marsh (Marsh & Hau, 2003). أجـرى مارشـ وزمـلاؤه دراسـة عبر الثقافات تضمّنـت عينة كبيرة، أظهرت وجود أثر سلبـي دائم يتعلق بالتحاق الطلاب بمدارس انتقائية أكاديمياً في مفهوم الذات الأكاديمي.

وتوصّـل كل من ديلكـورت ولويّد وكورنيل وجولدبيـرغ (Delcourt, Loyd, Cornell, and Goldberg, 1994) إلـى نتائج مماثلة بالنسبة لبعض نمـاذج برامج الموهوبين – خصوصاً، الإدراكات المتدنية للكفاية الأكاديمية بين الطلاب في صفوف أو مدارس الموهوبين المتجانسة مقارنـة بالطلاب في أنواع أخرى مـن البرامج. ومع ذلك، عبّر الطلاب عن شعورهم بالرضا تجاه شعبيتهم، وعدد الأصدقاء المكتسبين في مدارسهم الخاصة، في أنواع البرامج كافة التي خضعت للدراسة. واستنتج روجرز وسبان (Rogers and Span, 1993) من خلال تعليقهما على نتائج تحليل بعدي لدراسات تتعلق بالتجميع المبني على القدرات، أن هذا التجميع سواء أكان للتعليم العادي أم الإثرائي فإن له تأثيراً ضعيفاً في تقدير الذات الخاص بالطلاب الموهوبين. ووجدا أيضاً انخفاضاً قليلاً في تقدير الذات عند بداية التجميع للدوام الكامل، ولكن بالنسبة لبرامج الموهوبين الخاصة لم يلاحظ أي انخفاض دال. كما وجدت زيادة قليلة، ولكنها إيجابية في تقدير الذات المتعلقة بالبرامج الإثرائية.

وأظهرت الدراسات أيضاً التـي أجريت بصورة خاصة على الأطفال الملتحقين ببرامج خاصة أو برامج أيام السبت نتائج متفاوتة. وقاس كل من كولوف ومور (Kolloff and Moore, 1989) مفاهيم الذات لطلاب من الصف الخامس وحتى العاشر الملتحقين بثلاثة أنواع مختلفة من البرامج الصيفية الداخلية التي تمتد لأسبوعين. وأشارت نتائجهما إلى أن مفاهيم الذات

3. هذا المصطلح أطلقه هيربرت مارش وروّج له ماثيو غاردنر. ويفترض هذا الأثر أن إدراك الذات عند الطالب يرتبط سلباً بقدرة زملائـه فـي المدرسة. وعلى هذا الأساس فـإن إدراكات الذات لا تعتمد فقط على إنجازات الطالـب الأكاديمية، ولكن أيضاً على إنجازات الآخرين في المدرسة التي يدرس فيها. وتتلخص فكرة هذا الأثر في أن الطلاب من ذوي القدرة المتدنية أو المتوسطة قـد يفضلـون الذهـاب إلى مدرسة ذات قدرات منخفضة بدلاً مـن مدرسة ذات قدرات عالية لأن ذلـك سيكون أفضل لمفهومهم لذاتهم- المراجع.

كانت أكثر إيجابية عند نهاية البرنامج مما كانت عليه في بدايته، حيث قيست باستخدام أداتين منفصلتين. ولكن التغيرات تراوحت على أي حال ما بين صغيرة إلى متوسطة. ويفترض المؤلفان أن زيادة مفهوم الذات ناتج عن الوسط الأكاديمي الأكثر ملاءمة وتقبل أكبر من الأقران.

ووجدت فانتاسل- باسكا وكوليك (VanTassel-Baska & Kulieke, 1987) زيادة في تقدير الذات لدى طلاب الصفوف من السابع إلى التاسع الملتحقين ببرنامج صيفي مصمم لتعزيز تنمية المواهب العلمية.

ومع ذلك، لم تتكرر هذه النتائج في الصيف الآتي حيث أظهرت النتائج عدم وجود تغيرات قبل البرنامج وبعده بناءً على أداة مخصصة لقياس تقدير الذات العالمي global self-worth. واستعملت أولزيسكي وآخرون (Olszewski et al., 1987) أداة لتقويم مجالات مختلفة من مفهوم الذات مع طلاب من مرحلة السابع وحتى التاسع الملتحقين ببرنامجين من البرامج الصيفية الداخلية، وقيس مفهوم الذات لدى الطلاب قبل البرنامج، خلال اليومين الأول والأخير من البرامج. وأظهرت النتائج انخفاضاً في مفهوم الذات الأكاديمي بمرور الوقت، وانخفاضاً أولياً ما لبث أن ارتفع في مجال التقبل الاجتماعي، وتغيرات إيجابية بالكفاية الجسدية والرياضية خلال المساق الذي استمر على مدار البرنامج الممتد لثلاثة أسابيع.

وأورد كولي وكورنيل ولي (Cooley, Cornell, and Lee, 1991) أن الطلاب الأمريكيين من أصول إفريقيّة ممن التحقوا ببرنامج إثرائي صيفي داخل جامعة يسودها البيض قد تقبلهم الطلاب الآخرون، وكانوا أيضاً متقاربين من حيث مفهوم الذات وتقدير الذات الأكاديمي بناءً على قياس المعلمين. واستنتج أولئك المؤلفون أنه حتى البرامج الصيفية الخاصة بالطلاب الموهوبين التي يسودها البيض توفر بيئة داعمة للطلاب الموهوبين السود.

وباختصار، يمكن القول إنه على الرغم من اختلاط نتائج الأبحاث، إلا أنه يتضح حدوث تأثيرات سلبية للتسكين في البرامج الصيفية الخاصة، أو برامج نهاية الأسبوع تتعلق بتقدير الذات، ومفهوم الذات، وإدراكات الذات، بسبب مجموعة مقارنة ذات مستوى أعلى، لكنها عموماً ما تكون قليلة إلى متوسطة من حيث الحجم، ومن المحتمل أن تكون عابرة أو مؤقتة.

**تأثيرات برامج التسريع الصيفية**

يشتمل أحد أنواع النماذج التعليمية المستخدمة بكثرة في البرامج الصيفية، في مختلف أرجــاء الولايات المتحدة، على مساقات الإجتياز السريع Fast–Paced. وظهرت هذه البرامج نتيجة لإنشاء المراكز الإقليمية للبحث عن المواهب لدى طلاب الصفين السابع والثامن التي بـدأت منذ ما يزيد على ثلاثين عاماً. وعادةً ما تخصص مساقات الإجتياز السريع الصيفية للطــلاب الحاصلين على درجات عاليــة وفقاً لاختبارات ACT أو SAT مقارنة بطلاب المرحلة الثانوية الذين يوشكون على دخول الجامعة. وتوفر هذه البرامج مجموعة من مساقات الشرف للمدارس الثانوية التي يسعى طلابها لإكمالها ضمن إطار زمني مختصر (تُخفّض مئة وخمسون ساعة تعليمية داخل المدرسة إلى خمس وسبعين ساعة تعليمية خلال فترة الصيف). وتشجع الدورات الصيفية أيضاً التميز، والعمل الجاد، والاتجاه الإيجابي نحو الإنجاز الأكاديمي.

وأظهرت الأبحاث صلاحية درجات اختبار الاستعداد المدرسي SAT المستعملة بوصفها درجــات فاصلة للالتحاق بهذه الأنواع من البرامج، وتساعـد أيضاً في اختيار الطلاب الذين سيحققــون النجاح الأكاديمــي (Olszewski–Kubilius, 1998; Olszewski–Kubilius et al., 1989). وأظهــرت الأبحــاث أيضاً أن تحصيل الطلاب يكـون مرتفعاً،حيث ينهي الطلاب في المتوسط، مساقين تمهيديين للتفاضل والتكامل الرياضي خلال خمسين (50) ساعة تعليمية (Bartkovich & Mezynski, 1981) ويكون أداؤهم أعلى في الاختبارات المقننة مقارنة بأداء الطلاب الذين أمضوا مدة عام كامل في دروس الرياضيات المماثلة (Stanley, 1976). ووجدت مستويــات مماثلة من التحصيل بالنسبة لمقــررات الإجتياز السريع للعلوم (Lynch, 1992). ويكون الأداء الأفضل في مثل هذه المقررات- خصوصاً الرياضيات- مرتبطاً بمهارات الدراسة المستقلة والمتقدمة (Olszewski–Kubilius et al., 1989) التي يمكنها التعويض إلى حدٍّ ما عن الدرجات الأولية لاختبار الاستعداد المدرسي الخاص بالقبول.

ويُعـد الدليـل المتعلـق بكيفيــة استجابــة المدارســ لمقــررات الإجتيــاز السريــع (Fast–paced classes) مبهماً. وتتفاوت النسبة المئوية لاعتماد مقررات الإجتياز السريع عبر الدراســات، مع وجود تقارير بنسبة 80% لمجموعــات فرعية من الطلاب ممن طلبوا بصورة

محددة الحصول علـى الانتساب (Credit) (Lynch, 1990) مقابل 50% من الطلاب الذين حقّقوا الكفاءة في المادة وفقاً لقياس الأداء على الاختبارات المقننة (Olszewski–Kubilius, 1989). ومن الأسهل لطلاب الفترة الصيفية الحصول على التسكين المناسب في وقت لاحق داخل مدارسهم المحلية بدلاً من الحصول على الإنتساب للدورات الصيفية (Lynch, 1990; Olszewski–Kubilius, 1989). وتتفاوت بالإضافة إلى ذلك، معدلات الإنتساب للمادة الدراسية، وتكـون أعلى للموضوعات المنتظمة على نحوٍ تراكمي، مثـل علم الجبر أو اللغة اللاتينية، في حين تنخفض للدروس الكلامية كالكتابة والأدب (Olszewski–Kubilius, 1989).

ويمكن تسهيل عملية منح الإنتساب من قبل المدارس للمساقات الصيفية بوساطة وكالة تربوية خارجية (Olszewski–Kubilius et al., 1996). وأورد كل من لي وأولزيسكي كوبيليوس (Lee and Olszewski–Kubilius, 2005) أنـه بعـد اعتماد برنامـج صيفي في جامعة رئيسة فـي الغرب الأوسـط في وقت لاحق من قبـل الجمعية المركزية الشماليـة للكليات والمدارس the North Central Association of Colleges and Schools – NCACS، تمكّن البرنامج من منح الاعتماد لطلاب المدارس الثانوية والمتوسطة ممن اجتازوا مساقات المدرسة الثانوية بنجـاح، وارتفعت النسبة المئوية لطلاب البرامج الصيفية ممن التزمت مدارسهم بالاعتماد بصورة بارزة من 28% قبل الاعتماد إلى 64% على مدى ثماني سنوات بعد عملية الإنتساب.

وأظهـرت الأبحاث أن البرامج الصيفية التسريعيـة يمكن أن تؤثر بصورة بارزة في الكثير من الجوانب المهنية، والخيارات الوظيفية، والطموح الخاص بالطلاب. وتشمل التأثيرات الموثقة التسكيـن المتقدم المبكر للطلاب في مساقات حساب التفاضل والتكامل في المدارس الثانوية، ودراسة مزيد من المساقات الجامعية في أثناء فترة الدراسة الثانوية، ومتابعة مساقات دراسية أكثـر صعوبة في مواد الرياضيات، والالتحـاق بكليات أكثر تنافسية من الناحية الأكاديمية، على حـدٍّ سواء مع طلاب موهوبين لم يشاركوا في البرامج الصيفية (Barnett & Durden, 1993). ويظهر أن الطالبات اللاتي التحقن بدروس التسريع قد حقّقن الفائدة المرجوّة، خصوصاً اللواتي درسن الرياضيات خلال فترة الصيف (Olszewski–Kubilius & Grant, 1996). وقد عملت تلك الطالبات في وقت لاحق على تسريع أنفسهن بصورة أكبر في مواد الرياضيات، والتحقن بمزيد من

دروس التسكين المتقدم المختلفة الأنواع خلال الدراسة الثانوية، ومزيد من دروس الرياضيات أيضاً خلال الدراسة الجامعية، وشاركن بصورة أكبر في أندية الرياضيات math clubs. وغالباً ما تخصصن بشكل رئيس في الرياضيات أو العلوم خلال الدراسة الجامعية، ووجد لديهن طموح إلى التعليم العالي. ويساعد البرنامج الصيفي المصمّم خصيصاً للإناث الموهوبات في الرياضيات على إبقائهن بمستوى مماثل للطلاب الموهوبين بالرياضيات من حيث عملية تسريعهن بالرياضيات خــلال الدراسة الثانوية (Brody & Fox, 1980; Fox et al., 1985). وأخيراً، تتضمن التأثيرات الإضافيــة للبرامج الصيفية على الإنــاث الالتزام الكبير بالعمل المتناسق طوال الوقت مستقبلا والطمــوح إلى التعليم العالي (Fox et. al) راجع أولزيسكــي كوبيليوس (Olszewski–Kubilius, 1998) للاطلاع على ملخص الأبحاث المتعلقة ببرامج الإجتياز السريع الصيفية.

لماذا تؤثر البرامج الصيفية بهذه الطرق في الطلاب عموماً والإناث الموهوبات خاصة؟ من المرجح أنه عند نجاح الطلاب في تحدي مساقات التسريع، مثل الدروس الصيفية سريعة الوتيرة، فإن ثقتهم بقدراتهم تتعزز ممّا يمكنهم من اختيار فرص تعليمية أخرى تتضمن التحدي.

وتركز الكثير من البرامج خارج المدرسة الواردة في الدراسات المنشورة على مجموعات معيّنة من الطلاب الموهوبين ممن وجد أنهم بحاجة إلىخدمات خاصة؛ بسبب تمثيلهم الضعيف فــي برامــج الموهوبين على مستــوى المدارس. مثلاً، قدّم كل من لينشــ وميلز (Lynch and Mills, 1990) دروســاً خلال فترة الصيف وأيام السبــت لطلاب من مرحلة الصف السادس وهم من الأقليات ذوي الدخل المنخفض. ووفرت الدروس تعليماً في مجال الرياضيات وفنون اللغة. وأظهرت النتائج أن الطلاب أحرزوا مكتسبات كبيرة من خلال الاختبارات المقننة في الرياضيات (مع أنها لم تكن كذلك في القراءة) مقارنة بمجموعة مماثلة من الطلاب الذين لم يتلقوا تعليماً خاصّاً. وأورد المؤلفان أن نتائج بعض المكتسبات التي أحرزها الطلاب تُعزى إلى مشاركتهم في برامج الموهوبين داخل المدارس.

وأجــرى كونفيســور (Confessore, 1991) دراسة تتبعية طوليــة لمجموعة من الطلاب الذيــن شاركوا فــي برنامج صيفي للفنون على مستوى الجامعة عُقــد قبل عشر سنوات. وكان الطــلاب من المراهقيــن في بداية الالتحــاق بالجامعة وتلقوا دروساً في الفــن، والموسيقى،

والرقص الشعبي، والمسرح، أو الكتابة الإبداعية. وأظهرت نتائج المسح بصورة عامة استمرار نشـاط الطـلاب في الفنون بعد البرنامـج، وأن 83% منهم بيّنـوا أن البرنامج ساعدهم على تأكيـد هوياتهم بوصفهم فنانيـن. وكذلك أورد المشاركون أن التواصـل مع سائر المراهقين الموهوبين فنيّاً كان له الفائدة الرئيسة من البرنامج. وعلى غرار البرامج الموجهة أكاديميّاً، يمكـن أن يكون للبرامج الخاصة خارج المدرسة المتخصصة بالفنون تأثيرات إيجابية بعيدة المدى في الطلاب الموهوبين.

**التأثيرات السلبية لبرامج خارج المدرسة**

علـى الرغم من ثبـوت أن البرامج خارج المدرسة المخصصـة للطلاب الموهوبين لها مزايـا كثيـرة، لكنها أيضا لها بعض السلبيات. وتُعد المشكلـة الرئيسة مع هذه الخبرات أنها لا تستطيـع، ولا ينبغي لهـا، أن تكون بديلاً أو تحل مكان التحدي الموجود في برامج أو مناهج داخـل المدرسة. ويحتاج الأطفـال الموهوبون إلى التعليم الذي يتناسـب وحاجاتهم التعلمية والاجتماعية والوجدانيـة طوال الوقت، وليس فقط لأسابيع عدة خلال الصيف أو عطل نهاية الأسبـوع. ويتمثل الخطر فـي الاعتماد على برامج خـارج المدرسة على أنهـا المكان الوحيد لفرص التعليم الملائمة للطلاب الموهوبين، في احتمال عدم تمكّن أولئك الطلاب من تنمية مواهبهـم بصورة كاملة، أو عدم تمكّنهم من اكتساب الدافعية وعادات الدراسة التي يتطلبها تحقيق التميّز، إذا كانوا لايحظون إلا بفرص متفرقة فقط لعمل ذلك. ولن يتوافر لهم برنامج مترابـط يقودهم نحو مساقات أكثر تعقيداً وتحدياً تتعلق بمجال مواهبهم، وكذلك، سوف لن تكون لديهم فرصة مستمرة للوصول إلى أقران يمكنهم تحفيز تفكيرهم ودعم جهودهم.

وعلى الرغم من أن ذلك سيعود بالفائدة القصوى على المربين بأن يكونوا مطلعين على الفرص المخصصة للطلاب الموهوبين خارج المدرسة ومن ثم يمكنهم تقديم العون للطلاب للحصـول عليها، فـإن هناك أيضاً خطر بأن المدارس سوف تنظر إلى هذه البرامج على أنها الالتزام الوحيد أو الأساسي لخدمة الطلاب الموهوبين، مما يعزز في نهاية المطاف الاعتقاد لدى بعض الناس أن الطلاب الموهوبين سينجحون دون جهد أو اهتمام خاص بحاجاتهم من قبـل المدارس. وفضلاً عن ذلـك، يتطلب الكثير من برامج خـارج المدرسة رسوماً يمكن أن

تشـكّل عبئاً ثقيلاً على موارد الأسرة، وتولّد أيضاً الاستياء لدى أولياء الأمور الذين يتساءلون عن سبب عدم تلبية حاجات أطفالهم داخل المدارس العامة.

**كيف يمكن للمربين الاستفادة من البرامج الصيفية؟**

يمكـن للمربين الذين يعملون مـع الطلاب الموهوبيـن أن يساعدوهم من خلال وعيهم بأنواع البرامج الصيفية المختلفة، وبالآتي يمكنهم مساعدة الطلاب على إيجاد النوع المناسب لحاجاتهم التعلمية وخصائصهم.

ويتوفر الكثير من الأدلة الجيدة الخاصة بالبرامج الصيفية المتاحة (انظر قائمة المصادر في نهاية هذا الفصل). وستساعد الإرشادات الآتية المربين على تنمية أو إيجاد النوع الصحيح من البرنامج الخاص بطالب معيّن.

- قيِّم الدرجة التي يُعدُّ فيها البرنامج تسريعياً من حيث المحتوى والسرعية. ويعدُّ صف الإجتياز السريع الذي يختزل عاماً دراسيّاً كاملاً من مساقات المرحلة الثانوية إلى ثلاثة أسابيع وخمس وسبعين ساعة، ملائماً للطلاب ذوي الموهبة العالية القادرين على الدراسة في صفوف أعلى بعدة سنوات من صفوفهم الدراسية.
- قيِّم الدرجة التي يُقدّم البرنامج من خلالها فرصاً لدراسة موضوعات معينة بعمق، في مقابل تلك التي تقدم عينة من موضوعات متنوعة. فالبرامج التي تسمح للطلاب التركيز على موضـوع أو مجال واحد، سوف تلبي إحتياجات الطلاب ذوي المواهب محدودة المجال والاهتمامات المتطورة والمركزة (domain-specific talents).
- قيِّـم الدرجة التـي سيتيح البرنامج من خلالها للطلاب فرصـاً لتفاعلات مهمة مع أقـران أذكياء موهوبين عقلياً وأقران متشابهين في القدرات العقلية وتتيح البرامج التفرغيـة ذات نظام الاقامـة الكاملة التي تمتد اسبوعين على الأقل، والبرامج غير التفرغية التي تستمر 3 أسابيع على الأقل، وقتاً كافياً للطلاب لاقامة أو تكوين صداقات وعلاقات جديدة هامة مع أقرانهم.
- قيِّم الدرجة التي سيمكّن البرنامجَ من خلالها الطالبَ من الحصول على الانتساب للمساقـات الصيفية من خـلال تقديم وثائق مكتوبة حول تقـدم الطالب وأدائه في

البرنامــج، و/أو نظراً إلى كون البرنامــج معتمداً. (وسيعد هذا الأمر مهمّاً بالنسبة للطــلاب الذيــن يسعــون وراء استبــدال المساق الصيفــي بمساق اعتيــادي داخل مدارسهم، أو يرغبون في الانتساب أو التسكين المتقدم اللاحق للمساقات الصيفية التي درسوها).

**مستقبل البرامج الخاصة**

مــن المرجح أن يزداد الطلب على البرامج الصيفيــة الخاصة بالطلاب الموهوبين؛ إذ أصبحــت برامج الصيــف وأيام السبت مهمة لتنمية المواهب لــدى الموهوبين أكاديميّاً، لكن النمــاذج التربويــة التي تتكون منهــا- بما فيها تعليــم الإجتياز السريع أو التعلــم القائم على المشكلات – بحاجة إلى أن تصبح جزءاً أساسيّاً من المناهج الخاصة بالمدارس المحلية.

وعلى الرغم من أن أعداد البرامج الصيفية والبرامج المدرسية الإضافية المخصصة للطــلاب الموهوبين تزداد، لكن مــن الممكن أن يصبح الترابط بين هــذه البرامج والبرامج داخل المدرسة والمناهج، مشكلة كبيرة. إن التزايد في تنوع البرامج الإثرائية المختلفة، وعدد المؤسسات التي تقدمها، وعدد الطلاب الملتحقين بها كان له بعض الانعكاسات السلبية على الطــلاب. وبدلاً من التعامل مع عدد لا يُحصى من البرامج، واتخاذ القرارات بشأن مساقات الطالب وتسكينه بناءً على تقويمات لمدى جودتها، فإن المدارس تفضل أحياناً إقرار سياسات عامة لا تسمح باعتماد أي مساقات أو برامج «خارجية». ومع ذلك، ونظراً لوجود عدد متزايد من الدول التي تسنّ تشريعات لدعم التسجيل المزدوج dual enrollment، وبوجود عدد متزايد من البرامج التي تسعى وراء الاعتماد، فقد أُقرّت سابقة قانونية لقبول الاعتماد من مؤسسات خارجيــة، خصوصاً مؤسسات التعليم العالي. وتمتلــك البرامج الصيفية وبرامج أيام السبت الإمكانيــة لربط المدارس والجامعات وغيرها من المؤسسات بطرق جدية ومهمة. ومع ذلك، فإن المكوّن الأكثر أهمية هو معرفة المربين لفرص برامج خارج المدرسة، وانفتاحها من خلال تمكين الطلاب من المشاركة فيها، ومكافأتهم على إنجازاتهم الموثقة.

## قائمة المراجع

Adams, C. M., & Cross, T. L (1999/2000). Distance learning opportunities for academically gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 11, 88–96.

Alamprese, J. A., Erlanger, W. J., & Brigham, N. (1988). No *Gift wasted: Effective strategies for educating highly able, disadvantaged students in math and science* (Vols. 1–2; USOE contract #300–87– 0152). Washington, DC: Cosmos Corporation.

Archambault, F. X., Jr., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C. L., & Zhang, W. (1993). *Regular classroom practices with Gifted students: Results of a national survey of classroom teachers.* Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Barnett, L. B., & Durden, W. C. (1993). Education patterns of academically talented youth. *Gifted Child Quarterly,* 37, 16 1–168.

Bartkovich, K. C., & Mezynski, K. (1981). Fast–paced precalculus mathematics for talented junior–high students: Two recent SMPY programs. *Gifted Child Quarterly,* 25, 73–80.

Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (Eds.). (1983). *Academic precocity: Aspects of its development.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people.* New York: Ballantine.

Brody, L., & Fox, L. H. (1980). An accelerative intervention program for mathematically gifted girls. In L. H. Fox, L. Brody, & D. Tobin (Eds.), *Women and the mathematical mystique* (pp. 164–178). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Confessore, C. J. (1991). What became of the kids who participated in the 1981 Johnson Early College Summer Arts Program. *Journal for the Education of the Gifted,* 15, 64–82.

Cooley, M. R., Cornell, D. C., & Lee, C. C. (1991). Peer acceptance and self–concept of Black students in a summer gifted program. *Journal for the Education of the Gifted,* 14, 166–170.

Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. 0. (1985). *Educating able learners. Programs and promising practices.* Austin: University of Texas Press.

Delcourt, M. A. B., Loyd, B. H., Cornell, D. G., & Goldberg, M. D. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes.*

Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Feldhusen,J., & Sokol, L. (1982). Extra–school programming to meet the needs of gifted youth: Super Saturday. *Gifted Child Quarterly, 26,* 51–56.

Ford, D. Y. (1996). *Reversing underachievement among Gifted Black students.* New York: Teachers College Press.

Fox, L. H., Brody, L., & Tobin, D. (1985). The impact of early intervention programs upon course–taking and attitudes in high school. In S. F. Chipman, L. R. Brush, & D. M. Wilson (Eds.), *Women and mathematics: Balancing the equation* (pp. 249–274). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Haensly, P. A., & Lehmann, P. (1998). Nurturing giftedness while minority adolescents juggle change spheres. *Journal of Secondary Gifted Education, 9* , 163–178.

Hoge, R. D., & Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self–concept. *Review of Educational Research,* 63, 449–4 65.

Kolitch, E. R., & Brody, L. (1992). Mathematics acceleration of highly talented stu–dents: An evaluation. *Gifted Child Quarterly,* 39, 78–96.

Kolloff, P. B., & Moore, A. D. (1989). Effects of summer programs on the self–concepts of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted,* 12, 268–276.

Lee, S. Y., & Olszewski–Kubilius, P. (2005). Investigation of high school credit and placement for summer coursework taken outside of local schools. *Gifted Child Quarterly,* 49 , 37–50.

Limburg–Weber, L. (1999/2000). Send them packing: Study abroad as an option for gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education, 11,* 43–51.

Lynch, S. J. (1990). Credit and placement issues for the academically talented follow–ing summer studies in science and mathematics. *Gifted Child Quarterly,* 34, 27–30.

Lynch, S. J. (1992). Fast–paced high school science for the academically talented: A six–year perspective. *Gifted Child Quarterly,* 36, 147–1 54.

Lynch, S.J., & Mills, C.J. (1990). The Skills Reinforcement Project (SRP): An academic program for high potential minority youth. *Journal for the Education of the Gifted,* 13, 364–379.

Marsh. H. W., & Hau, K. (2003). Big–fish–little–pond effect on academic self–concept: A cross–cultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist,* 58, 264–276.

Mills. C. 3., Ablard, K. E., & Lynch, S. 3. (1992). Academically talented students' preparation for advanced–level courses after an individually–paced precalculus class. *Journal for the Education of the Gifted,* 16, 3–17.

Olszewski, P., Kulieke, M. J., & Willis, G. B. (1987). Changes in the self–perceptions of gifted students who participate in rigorous academic programs. *Journal for the Education of the Gifted,* 10, 287–303.

Olszewski–Kubilius, P. (1989). Development of academic talent: The role of summer programs. In J. VanTassel–Baska & P. Olszewski–Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on Gifted learners:* The home, the self and the school (pp. 214–230). New York: Teachers College Press.

Olszewski–Kubilius, P. (1998). Research evidence regarding the validity and effects of talent search educational programs. *Journal of Secondary Gifted Education,* 7, 134–138.

Olszewski–Kubilius, P., & Grant, B. (1996). Academically talented females in mathematics: The role of special programs and support from others in acceleration, achievement, and aspiration. In K. D. Noble & R. F. Subotnik (Eds,), *Remarkable women: Perspectives on female talent development* (pp. 281–291). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Olszewski–Kubilius, P., Grant, B., & Seibert, C. (1993). Social support systems and the disadvantaged gifted: A framework for developing programs and services. *Roeper Review,* 17(3), 20–25.

Olszewski–Kubilius, P., Kulieke, M. J., Willis, G. B., & Krasney, N. (1989). An analysis of the validity of SAT entrance scores for accelerated classes. *Journal for the Education of the Gifted,* 13, 37–54.

Olszewski–Kubilius, P., Laubscher, L., Wohl, V., & Grant, B. (1996). Issues and factors involved in credit and placement for accelerated summer coursework. *Journal of Secondary Gifted Education,* 8, 5–15.

Olszewski–Kubulius, P., & Lee, S. Y. (2004a). Parent perceptions of the effects of the Saturday Enrichment Program on gifted students' talent development. *Roeper Review,* 26, 156–165.

Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S. Y. (2004b). The role of participation in in–school and outside–of–school activities in the talent development of gifted stu– dents. *Journal of Secondary Gifted Education,* 15, 107–123.

Olszewski–Kubilius, P., & Limburg–Weber, L. (2003). Designs for excellence: *A guide to educational program options for academically talented middle & secondary students.* Evanston, IL: The Center for Talent Development, Northwestern University.

Piirto,J. (1992). *Understanding those who create.* Dayton: Ohio Psychology Press.

Rimm, S. (1991). Underachievement and superachievement: Flip sides of the same psychological coin. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 424–434). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Rogers, K. B., & Span, P. (1993). Ability grouping with gifted and talented students: Research and guidelines. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds), *In– ternational handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 585–593). Oxford, England: Pergamon.

Stanley, J. C. (1976). Special fast mathematics classes taught by college professors to fourth through twelfth graders. In D. P. Keating (Ed.), *Intellectual talent: Research and development* (pp. 132–159). Baltimore: Johns Hopkins Uni– versity Press.

Thompson, M. (2001). *Developing verbal talent.* Retrieved June 23, 2006, from http:// www.ctd.northwestern. edu/resources/talentdevelopment/verbaltalent.html

VanTassel–Baska, J. (1995). The talent development process in Emily Bronte and Virginia Woolf. *Roeper Review,* 18(1), 14–18.

VanTassel–Baska, J. (2006). Curriculum design issues in developing a curriculum for the gifted. In J. VanTassel–Baska & T. Stambaugh (Eds.), *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3rd ed., pp. 17–30). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

VanTassel–Baska, J., & Kulieke, M. J. (1987). The role of community–based scientific resources in developing scientific talent: A case study *Gifted Child Quarterly,* 31,111–115.

VanTassel–Baska, J., Patton, J., & Frillasnan, D. (1991). The nature and extent of pro– grams for the disadvantaged gifted in the United States and territories. *Gifted Child Quarterly,* 34, 94–96.

## مصادر لفرص البرامج الصيفية

البرامج الصيفية الخاصة بالجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين

http://www. nagc .org / index.aspx?id=1103

مقالات حول الاختيار والبحث عن البرامج الصيفية

دليل جامعة دوك للبرامج التربوية

http://www.duke.edu

إصدار خاص ببرنامج دوك لاكتشاف المواهب لمساعدة الطلاب على إيجاد البرامج التربوية المستقبلية

فرص صيفية للأطفال والمراهقين

http://www.petersons.com/books/summeropportunitie/skidsteens.asp

ينتج سنويّاً من قبل بيترسون وطومسون Peterson and Thompson، ويعدُّ هذا الدليل الموجه الأساسي للبرامج الصيفية.

دليل البرنامج التربوي للبحث عن المواهب الأكاديمية في الغرب الأوسط

Midwest Academic Talent Search's (MATS) Educational Program Guide

http://www.ctd.northwestern.edu/mats

ينتج هذا الدليل سنويّاً، ويكون متاحاً بالمجان للمشتركين كافة في برامج MATS.

تخيل الفرص والمصادر للشباب الموهوبين أكاديميّاً

http://cty.jhu.edu/imagine

من منشورات مطبعة جونز هوبكنز ومركز الشباب الموهوبين، وغالباً ما تنشر هذه النشرة الإخبارية معلومات تتعلق بالفرص التربوية الخاصة بالشباب.

# أهمية برامج خارج المدرسة للشباب الموهوبين ذوي الخلفيات المتنوعة

مارغي ك. كيتانو

## مقدمة

نظـراً إلـى الساعات القليلة التي يقضيهـا الطلاب في التعليم الرسمـي يوميّاً، فإن أثر أنشطـة خارج المدرسة فـي السلوك الاجتماعي والأكاديمي أسهم فـي توليد اهتمام متزايد. وتخـدم برامج خـارج المدرسة مجموعـة واسعة مـن المجتمعات ذات الأغراض المتنوعة، مُكوِّنـة بذلك قاعـدة أدبية واسعـة. ويُنظر إلـى أنشطة خـارج المدرسة المنظمـة على أنها تمتلـك إمكانية تحسين مخرجات الحياة خاصة للطلاب المعرضين للخطر[1] (Students at Risk) بسبـب تدنـي تحصيلهم الأكاديمي، والتسرب الدراسـي، والانحراف الجنسي في سن المراهقـة، وتعاطي المخـدرات أو الجنوح نحو الإجرام (Kahne et al., 2001). وعلاوةً على ذلـك، ينظر إلى البرامج الإثرائيـة المنظمة خارج المدرسة على أنها وسائل لتنمية المواهب وتوسيـع نطاق الأنشطة الأكاديمية. ونظراً إلى تفـاوت مستويات الدخل والأوضاع الاجتماعية الاقتصادية لهؤلاء الطلاب، يمكن للطلاب الموهوبين ذوي الخلفيات الثقافية واللغوية المختلفة الالتحـاق بـكلا النوعين من البرامج. وتدعـم البحوث وجود تأثيـرات إيجابية لأنشطة خارج المدرسـة في التحصيل التعليمي، خاصـة بالنسبة للطلاب المعرضيـن للخطر بسبب الفقر (Olszewski–Kubilius & Lee, 2004b).

1. الطـلاب المعرّضـون للخطر هم طلاب ذوو قدرات عالية يتعرضون للخطر بسبب عـدم تعرّف قدراتهم وعدم تخصيص برامج لهم مما يتسبب في انخفاض تحصيلهم ومن ثم تسربهم من المدرسة - المراجع.

وركزت الدراسات المتعلقة بأنشطة خارج المدرسة بصورة كبيرة على الطلاب المنتمين إلى أوضاع اجتماعية-اقتصادية عليا أكثر من تركيزها على الطلاب المنحدرين من أوضاع اجتماعية- اقتصادية متدنية (Jordan & Nettles, 2000)، في حين لم تركز الأبحاث كثيراً على الطلاب الموهوبين بصورة خاصة، (Olszewski–Kubilius & Lee, 2004b)، كما لم تهتم كثيراً على الطلاب الموهوبين من خلفيات ثقافية ولغوية متنوعة أو المحرومين اقتصاديا. وتدعم الحاجة إلى تعزيز مشاركة وتحصيل الطلاب ذوي الخلفيات المتنوعة من بين المتفوقين (Miller, 2004) دراسة أنشطة خارج المدرسة المفيدة للطلاب الموهوبين ذوي الخلفيات المتنوعة. ويجد الطلاب الموهوبون الملوّنون أنفسهم على نحوٍ متكرر بوصفهم أقلية عددية داخل الفصول والبرامج، وقد يكون لخاصية «القلة» المتعلقة بهم بحد ذاتها انعكاسات على التطور الاجتماعي والوجداني لا يواجهها جلّ أقرانهم. ويبحث هذا الفصل أهمية برامج خارج المدرسة للشباب الموهوبين ذوي الخلفيات المتنوعة، مع التركيز على المعضلات المتعلقة بخاصية قلة الأعداد، وتنمية الهوية العرقية والتفاعلات مع الأقران المماثلين، وتُناقش القضايا في سياق الفرص والخيارات المقدمة من قبل الأسرة والمدرسة والمجتمع. ويدور النقاش ضمن إطار «تركيبي» عام يجمع نماذج مقدمة من عدد من الباحثين جوردان ونيتلز (Jordan & Nettles, 2000)، وفالينتاين وكوبر وبيتنكورت ودوبواز (Valentine, Cooper, Bettencourt, and DuBois, 2002).

## الإطار العام

حدّد فالنتاين وزملاؤه (Valentine et. al, 2002) ست فئات كلية من الأنشطة غير المدرسية الخاصة بطلاب المرحلة الثانوية، هي: (1) الواجبات المنزلية، (2) والعمل، (3) والأنشطة اللاصفية التي ترعاها المدارس (مثلاً، ألعاب القوى والنوادي)، (4) الأنشطة (بإشراف من الكبار) المنظمة خارج المدارس (مثل، زيارة الأماكن الدينية أو الأنشطة الكشفية، ودروس الموسيقى)، (5) قضاء وقت غير منتظم على انفراد أو مع الأسرة والأقران (مثل، مشاهدة التلفاز، استخدام الانترنت)، (6) والنوم. عرض الباحثون، بعد مراجعة النظريات والأبحاث المتوافرة، نموذجاً يوضّح العلاقة بين برامج خارج المدرسة والتحصيل. ويمكن إيجاز المبادئ الرئيسة للنموذج على النحو الآتي: تتفاوت أنشطة خارج المدرسة لهذه الفئات الست من خلال: (أ) صلة الأنشطة بالنواحي الأكاديمية، و(ب) المدى الذي تُعزّز

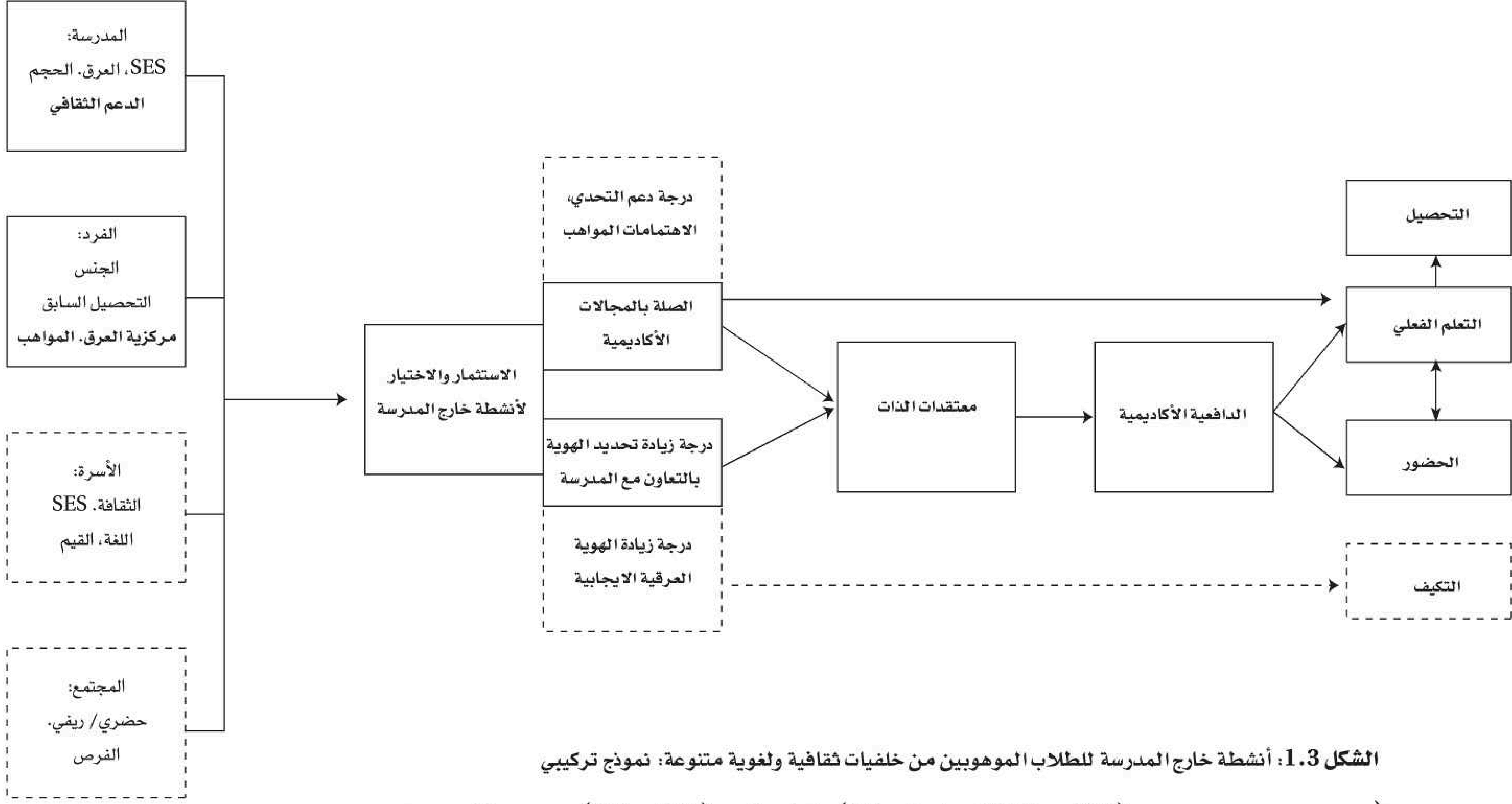
من خلاله الأنشطة عملية تحديد الهوية بالتعاون مع المدرسة. ويؤثر هذان المتغيران بصورة مباشــرة أو غير مباشرة في التحصيل، وتقاس أيضاً حسب الصفوف المدرسية والاختبارات المقنّنة. وتحدث الآثار المباشرة عندما يضم النشاط (على سبيل المثال، الواجبات المنزلية) طلابــاً في أثناء ممارسة المهارات الأكاديمية أو تطبيق المحتوى الأكاديمي. ويمكن للأنشطة أن تؤثــر بصورة غير مباشــرة في التحصيل من خلال تناول المعتقدات الذاتية self–beliefs – بمــا فيها تقدير الــذاتself esteem، وكفاءة الــذات self–efficacy وإستراتيجيات التكيف والدافعية coping strtegies and motiration، التي لها علاقة متبادلة بالإنجاز. واستناداً إلى النموذج والأبحاث التي جرى استعراضها، افترض فالنتاين وزملاؤه أن الأنشطة التي تتماشى مع الحاجات الأكاديمية التي تعزّز الهوية بالتعاون مع المدرسة، وتتم بصورة جماعية، يمكنها التأثيــر إيجابيّاً في التحصيل. ويمكن أن يحدث هــذا التأثير بصورة مباشرة أو غير مباشرة من خلال دعم المعتقدات الذاتية الإيجابية لدى الطلاب.

ويعترفُ نموذج فالنتاين وآخرين (Valentine et al., 2002) بإسهامات العرق والثقافة أو الوضع الاقتصادي، ولكنه لا يتناولها بصورة مباشرة. وحلّل جوردان ونيتلز (Jordan & Nettles, 2000) بيانات الدراسة الوطنية التربوية الطولية National Educational Longitudinal Study لعــام 1988 ضمن نموذج مُطور سابقاً يصفُ العلاقات بيــن سياقات المدرسة (الحضرية / الريفية، التكوين العرقي، الحجم) والخصائص الفردية (على سبيل المثال، الوضع الاجتماعي الاقتصادي، الجندرأو النوع الاجتماعي، العرق، التحصيل السابق، مفهوم الذات) والاستفادة من الطلاب في أنشطة خارج المدرسة. ويقترحُ إطارهما العام أن خصائص سياق المدرسة وخلفية الطالب تؤثر في المخرجات التربوية بصورة مباشرة وغير مباشرة. وتمثّلت مخرجات الفحص فــي المشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية، وعمــق القيادة، والاستعداد الجيد للدروس، وإدراك الفرص الموجودة في الحياة، والتحصيل في الرياضيات والعلوم في الصف الثاني عشر.

إن تحليــل خصائص خلفيات الطلاب والمشاركة في أنشطة خارج المدرسة في الصف العاشــر دعم هذا النموذج في تخمين مخرجات مرحلة الصف الثاني عشر. وتحدّث الطلاب

ذوو الخلفيــات الاجتماعيــة الاقتصادية العالية عن المشاركة فــي الأندية المدرسية أكثر من أقرانهم ذوي الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المتدنية؛ أما الإناث والطلاب الحاصلون على درجــات عالية في اختبارات القراءة، فكانت مشاركتهــم في الأنشطة اللاصفية بصورة أكبر خلال مرحلة الصف الثاني عشر. ووجد ارتباط بين درجات اختبارات القراءة للصف العاشر وعمق المشاركة في الأنشطة الجماعية في العامين اللاحقين. وظهر أن مشاركة الطلاب خلال مرحلــة الصف العاشر في كل من الأنشطة المنظمة، والوقت المقضي مع الكبار، والمشاركة فــي الأنشطة الدينية أسهم في مخرجات الصف الثاني عشــر. وكان ارتباط الوقت المقضي بصورة منفردة إيجابيّاً مع أغلب متغيرات المخرجات،خصوصاً مع التحصيل في الرياضيات والعلــوم. وكان أيضاً ارتباط التنزه مع الأقران سلبيّاً مع أغلب متغيرات المخرجات. في حين كان الاتجــاه يميل نحــو السلبية متمثلاً في الساعات المستغرقة فــي العمل التي أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة بالمخرجات.

وتقدم عملية تركيب وتوضيح النموذجين (انظر الشكل 1.3) قوة تفسيرية لدراسة القضايا المتعلقة بالتنوع وأنشطة خارج المدرسة الخاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين. ويقترح هذا الإطــار العام المُدمج أن خصائص المدرسة، والفــرد، والأسرة، والمجتمع تؤثر في الاختيار والاستثمــار لأنشطة خــارج المدرسة. ومن خلال نوع الأنشطة، فــإن الدرجة التي من خلالها تدعم تلك الأنشطة الاهتمامات، والمواهب، والرغبة في التحدي لدى الطلاب تؤثر كذلك في عمليــة التعلــم، إمّا بصورة مباشرة وإمّا بصورة غير مباشــرة. والمدى الذي من خلاله تعزّز الأنشطة الهوية العرقية الإيجابية لدى الطلاب – وكذلك المدى الذي من خلاله تحتضن الهوية العرقية القيم المدرسية – يمكنه التأثير في المعتقدات الذاتية والدافعية والتحصيل، وكذلك التكيف الاجتماعي الوجداني على أنها غاية في حدّ ذاتها. وتستعرض الأقسام الآتية الأبحاث ذات الصلــة بالنموذج المُدمج من خلال توضيح العلاقات بيــن المكوّنات الخاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين، خصوصاً الذين ينتمون إلى الخلفيات المتنوعة.




**الشكل 1.3**: أنشطة خارج المدرسة للطلاب الموهوبين من خلفيات ثقافية ولغوية متنوعة: نموذج تركيبي

(ملاحظة: مقتبسة من جوردان ونيتلز (Jordan & Nettles , 2000، ص 221) وفالنتاين وآخرون (2002، ص 247)، مع وجود إضافات من مؤلف الفصل تظهر من خلال كلمات بالخط المائل ومربعات بخطوط متقطعة.)

**التحدي، والاهتمامات، والمواهب**

يقتــرح النموذج المفصّــل أن مواهب الطلاب واهتماماتهم تسهــم في عملية الاستثمار والاختيــار لبرامــج خارج المدرســة، وتدعم الأبحاث الحديثــة هذه العلاقــة. وأورد ميلغرام (Milgram, 2003) أن السعــي وراء أنشطــة التحدي في مجــال الموهبة (على سبيل المثال، الفــن، المسرح، القيادة) خلال سنوات الدراسة يؤدي إلى الإنجازات الإبداعية الناضجة في ذلــك المجال. يضاف إلى ذلــك أن أنشطة خارج المدرسة تتنبــأ بالمجالات الوظيفية للكبار بالنسبة للطلاب الموهوبين والعاديين، وتحدّث الكثير من المراهقين أصحاب المواهب عن أن المشاركة في أنشطة المواهب توفر فرصاً لتنمية صداقات حميمة، وزيادة المهارات الاجتماعية بصورة عامة (Patrick, Ryan, & Alfeld–Liro, 1999).

أظهــرت دراسة مسحية أجرتهــا أولزيسكــي- كابيليوس ولــي (Olszewski–Kubilius and Lee, 2004b) علــى الطــلاب الملتحقين ببرنامج إثرائي صيفي على مستوى الجامعة أن المراهقيــن الموهوبين يشاركون في مجموعة من البرامج علــى مستوى المدرسة والمجتمع، ويشغلون أنفسهم أيضاً في أنشطة مستقلة لتنمية المواهب داخل منازلهم. ووجدت الباحثتان أن هناك توافقاً بين اهتمامات الطلاب وقدراتهم والدافعية نحو التحدي، واختيارهم للمساقات الصيفية والأنشطة اللاصفية. وشملت هذه الدراسات بصورة أساسية طلاباً بيضاً من المرحلة المتوسطة.

ودرس شويغاردت ووريل وهيل (Schweigardt, Worrell, and Hale, 2001) عملية اختيار المساقــات الدراسية لدى الطلاب الموهوبين أكاديميّاً مــن ذوي الخلفيات العرقية المتنوعة المشاركين في برنامج إثرائي صيفي غير تفرغي في مستوى الجامعة. وقد وجدوا أن الطالبات الموهوبــات أكاديميّاً يملن نحو تجاوز الحدود التقليدية بين الجنسين عند اختيار المساقات، فــي حين كان ميــل الطلاب الذكور أكثر نحــو الالتحاق بالمساقات التقليديــة للذكور. وكانت مشاركــة الطلاب الأمريكيين من أصل آسيوي في المواد التقليدية الخاصة بالذكور أو الإناث أكثر توازناً مقارنة بغير الأمريكيين من أصل آسيوي، وأشار الباحثون إلى أن أحد التطبيقات لهــذه النتائــج يمكن أن يتمثل في إمكانيــة تشجيع برامج الموهوبين – التــي لا تتبع المدارس

المحلية علــى استكشاف الموضوعات المختلفة المرتبطة تقليديّــاً بالجندر، وبصورة خاصة لدى الطالبات والطلاب الأمريكيين من أصل آسيوي.

وأجرى بكنافاج ووريل (Bucknavage & Worrell, 2005) مؤخراً مسحاً لطلاب موهوبين أكاديميّاً من المرحلة المتوسطة والثانوية يضمّ طلاباً ملونين، وتتعلق الدراسة بمشاركتهم في أنشطــة لاصفية. وكان الطلاب مــن الملتحقين ببرنامج صيفي على مستوى الجامعة. وتوصل الباحثان إلى أن طلاب الأقليات أظهروا معدلات مشاركة في النوادي العرقية والثقافية أعلى مــن الطــلاب البيض، وكان أعلى معــدلات للمشاركة لدى طالبات الأقليــات، وأظهر الطلاب الأمريكيون من أصول إفريقية وإسبانية معدلات أقل من البيض والأمريكيين من أصول آسيوية فــي مجال العــزف علــى الآلات الموسيقية. وقد تُعزى هــذه النتائج إلى الفــروق في الأوضاع الاقتصاديــة. وتدعم هذه الدراسات الدور المهم لاهتمامات الطــلاب باختيار أنشطة خارج المدرسة والالتزام بها.

**خصائص الفرد والمدرسة**

تقترح التحليلات الحديثة لبيانات التحصيل أن الأمريكيين من أصول إفريقية، ولاتينية، والأمريكيين الأصليين أقل تمثيلاً في المستويات العليا من التحصيل بين المجموعات الاجتماعية الاقتصاديــة (College Board, 1999; Miller, 2004). تستخدم ميلر Miller مصطلح «القلة fewness» للتعبيــر عن الأعداد الصغيرة نسبيّاً من الطلاب المنحدرين من هذه المجموعات مقارنــة بأفضل الطلاب في مراحل التعليم كافة. وينتج عن الأعداد القليلة مشكلات لكل من أصحــاب المستويات الاقتصاديــة المتدنية والأعلى من المتوسط، مؤثــرة بذلك في مشاركة الطلاب في أنشطة خارج المدرسة.

ويمكن أن تشمل المدارس التي تخدم المجتمعات المحرومة اقتصاديّاً أعداداً قليلة من الطــلاب ذوي التحصيل المرتفع والموهوبيــن، وينصبّ أيضاً تركيزهــا من خلال مناهجها ومواردها المالية المحدودة على العدد الأكبر من الطلاب المعرضين للخطر. ومن غير الممكن أن توفر مثل هذه المدارس مجموعة متنوعة من المسابقات أو البرامج الإثرائية لتلبية حاجات واهتمامــات العدد القليل من ذوي التحصيل المرتفع (Miller, 2004). وأشارت أولزيسكي-

كابيليوس ولي (Olszewski–Kubilius and Lee, 2004b) إلى أن برامج خارج المدرسة يمكن أن تتيح الكشف عن الطلاب الموهوبين الذين لم تحدّدهم المدارس على أنهم موهوبون بصورة رسمية من قبل. ومع ذلك، فإن محدودية الوصول إلى خدمات الموهوبين داخل المدارس تقلّل من فرص الوصول لبرامج خارج المدرسة الملائمة للطلاب الموهوبين، والتي تخدم بالضرورة، أقل عدد من الطلاب. في حين يمكن للطلاب الموهوبيين المكتشفين أو غير المكتشفين أن يلتحقوا ببرامج خارج المدرسة المصمّمة للطلاب المعرضين للخطر، إذ إن مثل هذه البرامج لن تتمكن من تقديم التحدي. وعلاوةً على ذلك، تميل الأسر التي تمتلك موارد مالية محدودة إلى إلحاق أطفالها بأقل عدد من الفرص المنظمة خارج المدرسة (Jordan & Nettles, 2000).

تمثل «مدارس أيام السبت» Saturday School أحد الخيارات الممكنة لخدمة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع ضمن المجتمعات المحرومة اقتصاديّاً. ففي ولاية كاليفورنيا، على سبيل المثال، تعوّض الولاية المناطق التعليمية عن نفقات المشاركة والحضور أيام السبت، داعمة تكلفة نصف يوم من العمل المدرسي (Parmet, 2005). وتعلن أيضاً بعض المناطق التعليمية عن خدمة مجانية مفتوحة للطلاب جميعهم بوصفها «مكافأة إضافية». في حين تستهدف بعض المدارس الطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة أكاديمية إضافية، وتستغل مدارس أخرى الوقت المخصص لمشروعات خاصة، بالتعاون مع المعلمين للاستفادة من الفرصة للعمل مع الطلاب في مجموعات صغيرة. ويمكن كذلك لمدارس أيام السبت أن تفيد الطلاب ممن لا يستطيع أولياء أمورهم مساعدتهم في مجال العمل الأكاديمي.

إن خاصية «القلّة» تمثّل عائقاً مفترضاً لعملية المشاركة، حتى عند تلقي الطلاب الموهوبين المحرومين اقتصاديّاً دعماً خاصّاً لحضور البرامج الإثرائية خارج المدرسة. وقد درس ووريل وسزاركو وغابيلكو (Worrell, Szarko, and Gabelko) العوامل المتعلقة بمعدل عودة الطلاب المحرومين من أصول إفريقية وإسبانية المشاركين في برنامج صيفي للشباب الموهوبين أكاديميّاً. وتلقّى أولئك الطلاب الدعم المالي، وخدمة النقل، التلمذة، والإرشاد. وكان معدل الرجوع لديهم مماثلاً للمعدل الموجود لدى الطلاب الذين لم يتلقوا خدمات دعم خاصة. ومع ذلك، ينظر الباحثون إلى أن معدل الرجوع كان منخفضاً قياساً بالدعم المقدم. ولم توجد

علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين معدل الاستمرار وكل من التقدير التراكمي ودرجات اختبارات التحصيل ودرجات البرنامج الصيفي والحضور أو الوضع الاجتماعي الاقتصادي. وافترض الباحثون أن الفرص الصيفية الأخرى والعزلة الاجتماعية المحتملة قد خفّضت من معدل الرجوع لدى الطلاب المحرومين الذين يشكّلون ما نسبته 5% من المشاركين في البرنامج الصيفي.

ويمكن أيضاً لعدد الطلاب المتفوقين المحرومين المنحدرين من المجموعات الاجتماعية الاقتصادية المتوسطة والعالية الملتحقين بالمدارس داخل الأحياء الأكثر ثراءً أن يكون صغيراً نسبيّاً أيضاً. في حين أن عدداً أكبر من تلك المدارس قد يقدم مساقات تعليمية متقدمة وبرامج إثرائية؛ وعليه، فإن قلة الأعداد قد تجعل عملية العثور على مجموعة الأقران من أجل الدراسة والمشاركة الاجتماعية أمراً صعباً (Miller, 2004). ولكن عندما تتاح الفرصة أمام الطلاب المحرومين، فإنهم يشاركون في البرامج الإثرائية المصممة لتلبية حاجاتهم الخاصة بخبرات التحدي التي تعالج اهتماماتهم ومواهبهم. وذكرت أولزيسكي- كابيليوس ولي (Olszewski–Kubilius and Lee, 2004b) أنه من أصل 1.469 طالباً من طلاب الصف الرابع وحتى الحادي عشر من ذوي الوضع الاجتماعي الاقتصادي المرتفع الملتحقين ببرنامج صيفي إثرائي وتسريعي على مستوى الجامعة، كان 51.4% من البيض، و37.1% من الآسيويين أو من سكّان جزر المحيط الهادئ، و3.5% من الأمريكيين من أصول إفريقية، و2.1% من أصل إسباني، و3.9% من أعراق متعددة. ولم توضح الباحثتان مدى تناسب هذه النسب المئوية مع الطلاب المعرّفين بوصفهم موهوبين ضمن المجتمعات ذات الصلة، ولكن الأرقام تشير إلى أن بعض الطلاب من الملونين قد يستغلون الفرص الإثرائية المتوافرة على الرغم من توقعات قلة الأعداد.

### السياقات المدرسية والمجتمعية

من الممكن أن يسهم الدعم المتوقع للتنوع في خيارات الطلاب الخاصة بأنشطة خارج المدرسة، بالإضافة إلى نسبة الطلاب الموهوبين ذوي الخلفيات المتنوعة التي تشمل عدد الملتحقين بالمدارس. واستناداً إلى عملية مسح في شيكاغو شملت 125 طالباً أمريكيّاً من

أصـول إفريقية من طلاب الصف السادس وحتى العاشـر، توصل كاهن وآخرون (Kahne et al., 2001) إلـى أن الطلاب، خصوصاً الذكور الأمريكيين من أصول إفريقية، صنّفوا برامج ما بعد المدرسة على أنها توفر بصورة ملحوظة سياقات فعالة أكثر جاذبية من تلك التي تقدم خـلال اليوم الدراسي. وكان الطلاب ملتحقين ببرامج تركّـز على روح المبادرة، والمسؤولية الشخصيـة، والفنون، أو خدمة المجتمع. وكانت نظـرة الشباب المشاركين في برامج ما بعد المدرسـة علـى مستوى المجتمع إلى تلـك البرامج على أنها مفضلة علـى اليوم الدراسي من حيث سياقها المؤثر، ودعمها لتطور الشباب، والفرص المستعملة بوصفها مصادر للآخرين. ويقترح المؤلفون أن بعض الطلاب الأمريكيين من أصول إفريقية يمكن أن يجربوا السياقات المجتمعية على أنها أكثر أمناً واحتراماً ودافعية من البيئة المدرسية الرسمية.

إن مجرد كون الفرد موهوباً لا يضمن له بيئة مدرسية داعمة للطلاب الملوّنين. والمثال علـى ذلك دراسة هارمون (Harmon, 2002) النوعية المتعلقة بتجارب ستة طلاب موهوبين من المرحلة الابتدائية المقيمين داخل مركز المدينة، وهم من الأمريكيين من أصول إفريقية المشاركين في برنامج الدمج العنصري. وقد نتج عن الانتقال بالحافلات إلى المدرسة التي تخدم طلاباً من مستويات اجتماعية واقتصادية متوسطة إلى عالية، مضايقات وشتائم بصورة يوميـة من الطلاب البيض مـع تدخل قليل من الكبار المسؤولين عن سلامتهم. وحدثت أيضاً عمليـات سخرية داخل المدرسة. وكانت النتيجة أن المشاركين في الدراسة اختاروا أصدقاء من بين طلاب الأقليات في المدرسة الجديدة. وبالنسبة لكل من الطلاب الموهوبين والعاديين، يمكـن أن يسهـم المناخ المدرسي في اختيـارات الطلاب للأنشطة على مستـوى المدرسة أو الأنشطة المجتمعية من خارج المدرسة.

### اهتمامات الأسرة وفرص المجتمع

تسهم القيم العائلية كذلك في نوع أنشطة خارج المدرسة المنتقاة وموقعها. وأوضحت الأبحـاث الحديثـة (Dunn, Kinney, & Hofferth, 2003) المتعلقـة بأولياء أمور طلاب من المرحلة المتوسطة في منطقة وسط غرب الولايات المتحدة أنهم ميّزوا أنشطة خارج المدرسة علـى أنهـا أدوات لنقل القيم إلى أطفالهـم في مرحلة ما قبل المراهقـة، فضلاً عن توفيرها

فرصاً للتفاعل الاجتماعي واكتشاف مواهبهم، وبالمثل، يمكن أن يسعى الشباب الملوّنون إلى أن يوجّهـوا من قبل أسرهم نحو خبرات خارج المدرسة التي تدعم نمو الهوية العرقية، وتوفر فرص المشاركة الاجتماعية مع الأقران ذوي الخلفيات المماثلة. وقد تكون هذه الفرص بصورة محدّدة مهمة للشباب ذوي التحصيل العالي من الملوّنين الذين يواجهون مشكلات قلة الأعداد داخـل المدارس، أو أولئك الملتحقين بمدارس تشجع عملية استيعابهم ولكنها لا تدعم تنمية الهوية العرقية للطلاب، أو تستخف بالثقافات أو اللغات الأصلية الخاصة بهم.

حتى عندما تكون المدارس محايدة أو داعمة للخلفيات الثقافية المتنوعة للطلاب، فإنه يمكن للأسر أن تشجع عملية مشاركة أطفالهم ذوي التحصيل العالي في الأنشطة على مستوى المجتمع المصمّمة للمحافظة على الثقافة الأصلية من خلال تمريرها إلى الأجيال الجديدة من الأطفال والشباب. وكشفت دراسة لو (Lu, 2001) التي تضمنت مقابلات لخمسة وثلاثين من أولياء أمور أطفال، ويافعين تتراوح أعمارهم من أربع إلى ثلاثة عشر عاماً ملتحقين بمدرسة لتعليم اللغة الصينية في شيكاغو، عن رغبة العائلات في المحافظة على التراث الثقافي، وتنمية الهوية ثنائية الثقافة، وكان غالبية أولياء الأمور والطلاب الملتحقين بالمدرسة من المولودين في الولايات المتحدة. وتقدّم المدرسة من خلال دروس أيام الأحد والصيف القراءة، والكتابة، والتحدث باللغة الصينية، والثقافة الصينية، وفنون الدفاع عن النفس، والرقص، والرياضيات، واللغة الإنجليزية، والفنون، ومهارات الحاسوب. وعُقدت أيضاً دروس خاصة للأطفال الصينيين المتبنّين. وأوضحت المقابلات التأثيرات الإيجابية لأطفالهم المتمثلة في زيادة فخرهم لكونهم صينيين وتحولهم إلى ثنائيي اللغة والثقافة، واستنتج الباحث أن ظهور المدارس الصينية في أنحـاء البلاد كافة يشكّك في الافتراضات بخصوص رغبة الطبقة المتوسطة من الأمريكيين من أصول آسيوية في عملية المواءمة والاستيعاب، ويشير إلى أن ثنائية الثقافة يمكن أن تكون مؤشراً أفضل للتكيف الإيجابي عند الأسر المهاجرة.

وترعى المجتمعات العرقية في كثير من الأحيان المنظمات والأنشطة التي توفر الفرص للشبـاب، حتى الموهوبين منهم، من أجل تعلـم الثقافة واللغة الأصلية ونشرهما. وفي دراسة تجميعية حول الأمريكيين اللاتينيين ذوي التحصيل العالي (Kitano, 1998, 1998)، أُجريت

مقابـلات مع أربـع نساء من أصل خمسـ عشرة امـرأة متطوعة ممن شاركن فـي مسابقات «الملكـة» (في مجال معيّن كالطهي مثلاً)، التي أثبتت أن لها قيمة رائعة في تحقيق المهارات الاجتماعية والقيادية. وتوفر الجلسات الأسرية غير الرسمية والرواية الشفوية للقصص فرصاً إضافية لتمريـر تاريخ العائلة وثقافتها إلى الأجيال الشابة.وتشير الأبحاث المتعلقة بالشباب الأمريكيين الأصليين إلى أن مشاركتهم في الأنشطة الثقافية، ومشاعرهم القوية بالانتماء إلى المجتمع الأصلي والعائلة، وتقدير كل من كبار السن والآباء والعائلات الممتدة تدعم النجاح المدرسـي (Strand & Peacock, 2002). وترعى المنظمات الأمريكية الأصلية المتخصصة البرامج المتعلقة بالمدارس، وبرامج خارج المدرسة المخصصة للطلاب الموهوبين في العلوم والهندسة التي توفر فرصـ دعم ثقافي لتلبية اهتماماتهم (انظر الجمعية الأمريكية الهندية للعلوم والهندسة، 2006).

وتدعو بيري (Perry, 2003) المدارس، ومنظمات المجتمع، والمؤسسات الدينية، والأسر، التي تتقاسم التاريخ الأمريكي الإفريقي ودافعيته التقليدية القوية نحو الإنجاز، وتدعم المساعي العقلية (الجمعيات الأدبية أو جمعيات الإعداد لدراسة القانون؛ الدراسة الجماعية)، وتشجع عملية تقدير ثنائية الثقافة وثنائية اللغة الأمريكية الإفريقية/ الانجليزية القياسية، إلى تنظيم أنشطـة جماعية للشباب الأمريكيين من أصول إفريقية. وتتبعت بيري الميل القوي للتحصيل عنـد الأمريكيين الأفارقـة على مرور الزمن، وإستراتيجياتهـم الناجحة في إنشاء مجتمعات «مكافحـة الهيمنة» من أجل بناء الهوية الجماعية للسود مـن خلال الإلمام بالقراءة والكتابة والتحصيل. وتعزو الباحثة عدم نجاح المدارس الأمريكية في تعزيز تحصيل الأمريكيين الأفارقة إلـى حقيقة أنها غير مصمّمة بصورة مقصودة؛ لتعزيـز الهوية الأمريكية الإفريقية الخاصة بالإنجـاز (تقاسم التاريخ والأدب يدل علـى الفلسفة الأمريكية الإفريقية الخاصة بالإنجاز)، وتحصين الطلاب ضد العنصرية، وتطوير الأمل والتفاؤل، أو لتمرير إستراتيجيات المواجهة التـي يتطلبهـا الرد بنجاح على العنصرية في المجتمع الحديث الذي ينظر إلى نفسه على أنه منفتـح ومتكامل. ويمكن أن تدعم أنشطة خارج المدرسة التـي يرعاها المجتمع عملية تفهم الطـلاب للتقدير التاريخي القوي من الأمريكييـن الأفارقة للتعليم والتحصيل، وتنمية الهوية العرقية الإيجابية، واستعمال إستراتيجيات المواجهة الفعالة.

وتؤثر طبيعة المجتمع من حيث الموقع الحضري أو الريفي وحجم المجتمعات العرقية في مدى توافر الفرص وتنوّعها من أجل متابعة الاهتمامات المتعلقة بثقافة الأسر ولغتها، وكذلك مجـالات مواهب الطلاب واهتماماتهم. ولما كان الطلاب الموهوبون في المناطق الريفية قد يحتاجـون إلى مزيـدٍ من خدمات تفريد التعليم (Burney & Cross, 2006)، فإن قلة الأعداد قد تصبح معضلة للمنحدرين من خلفيات ثقافية ولغوية متنوعة. وعلاوةً على ذلك، قد تتطلب أنشطـة خارج المدرسة الملائمة زيادة زمن الرحلات والموارد المالية (Burney & Cross). ويمكن أن تزيد البرامج والمسابقات عبر الإنترنت من الوصول إليها من قبل الطلاب الموهوبين في المناطق الريفية (Belcastro, 2002; Olszewski–Kubilius & Lee, 2004a) على أن تقدم تلك المدارس والأسر أو مراكز المجتمع تسهيلات حاسوبية، ومساعدات مالية وفقاً للحاجة، وتوجيهات واعية. وتمتلك الصفوف المتصلة بالإنترنت، والبريد الإلكتروني، وغرف المحادثة ذات الصلـة ببرامـج الإنترنت، القدرة على تخفيف عبء القضايـا المتعلقة بقلة الأعداد في المجتمعات الريفية.

### تنمية الهويّة

يمكـن لقلة أعداد الطلاب الأمريكيين الأفارقـة، والأمريكيين اللاتينيين، والأمريكيين الأصليين بين الطلاب ذوي التحصيل العالي عبر المجموعات الاقتصادية أن تشكّل تحديات للمراهقين الملوّنين الذين يناضلون من أجل تأسيس الهويات الذاتية التي من شأنها أن تهيّئ لهـم مزيداً من التطور. وتثير أدبيات الموضـوع قضيتين بهذا الشأن، هما: هل تدعم التنمية القوية للهوية العرقية التحصيل؟ هل تتطلب تنمية الهوية الإيجابية التفاعل مع الأقران المماثلين (أي الطلاب الموهوبين من الخلفية العرقية نفسها)؟ وتشكّل هذه القضايا الاعتبارات المهمة في تصميم أهداف ومحتوى أنشطة خارج المدرسة المقتصرة على الطلاب الموهوبين ذوي الخلفيات المتنوعة.

ويصـف إيريكسون (Erikson, 1968) المهمـة النفسية الرئيسة للمراهقة بأنها تحديد الهويـة القوية. وقد تكون هذه المهمة أكثر تعقيداً بالنسبة لذوي الهويات المتعددة المختلفين عن الطلاب الذين لا ينطبق عليهم «المعيار» المستند إلى القدرة/العجز، والعرقية، والدين،

واللغة، والتوجه الجنسي. ووفقــاً لإيريكسون، يتعين على المراهقين دمج خبراتهم وصفاتهم الذاتية لتنمية هوية الأنا. ووصف ستيفن كينتانا (Quintana, 1998) تطور فهم الأطفال للعرق والسلالة استناداً إلى نظرية النمو المعرفي وإستناداً كذلك إلى مقابلات مع مجموعة مكوّنة من خمسمائة من الأطفال الأمريكيين اللاتينيين، والأمريكيين الأفارقة، والكوريين، والمكسيكيين، والبرازيليين، الجواتيماليين، والكولومبيين، عبر أنحاء الولايات المتحدة وأمريكا اللاتينية[2]. وانسجاماً مع مَهمة إيريكسون لتطور الهوية، يرى كينتانا أن المراهقين ينتقلون من حالة عرقية سلبية محدّدة بصورة موضوعية (مثلاً، العرقية على نحو ما يحدّدها التراث)، إلى هوية معبر عنها بصورة أكثر إيجابيــة. يُضاف إلى ذلك أن المراهقين يطورون الوعي العرقي الجماعي باستعمــال مصطلحات «نحن» و «لنا» في كثير من الأحيان أكثر من الأطفال الصغار. وكذلك فإنهــم بالمقارنة مع الأطفال الصغــار يمكنهم زيادة استعمال الصور النمطية لوصف غالبية أعضاء الجماعة. ونظراً لنمو الوعي العرقي الجماعي، فإن كينتانا يعتقد أن البرامج التي تحاول التقليل من الاختلافات العرقية من خلال البناء على أوجه التشابه قد تشكّل تجاهلاً لحاجات المراهقين للتعبير عن تنمية هوياتهم بطرق بنّاءة. وعندما تصبح الاختلافات العرقية بارزة، فــإن الشبــاب بحاجة إلى الدعم كي يصبحوا مكوّناً ثنائــي الثقافة مما يمكّنهم من المشاركة بصورة فعالة عبر السياقات.

وتعــزّز دراسة رومبوت (Rumbaut's, 2000) حول أطفال المهاجرين الطبيعة الحرجة لتنمية الهوية العرقية في التحصيل المدرسي، خاصة للطلاب الأمريكيين اللاتينيين والآسيويين المنحدرين من الأسر المهاجرة. وتتبعت دراسته الطولية للمهاجرين (Children of Immigrants Longitudinal Study – CILS) تَقــدُّم عينــة كبيرة من الشباب الذيــن يمثّلون سبعاً وسبعين جنسية في سان دييغو وميامي/فورت لادرديل. وقد أجريت مقابلات مع بعض الشباب الذين بلــغ عددهم ألفين وثلاثة وستين (2063)، تراوحت أعمارهــم بين أربعة عشر وخمسة عشر عاماً، عام 1992 (الزمن الأولT1)، ومرة أخرى خلال العام الدراسي 1995–1996 (الزمن

2. يصف كينتانا عملية تطور المعرفة العرقية والسلالة لدى الأطفال عبر المجموعات العرقية استناداً إلى نظريات النمو المعرفي الاجتماعــي وتبني وجهــات النظر، وعليه، فإنــه يتميزعن نماذج المجموعة الخاصــة بتطور الهوية العرقيــة، مثل نموذج كروس (Cross، 1999) المتعلق بهوية السود – المحرر.

الثاني T2) في أثناء السنة النهائية من المرحلة الثانوية، واستكملت المقابلات المعمقة لعينة طبقية من أولياء الأمور بيانات المسح. واشتملت عينة سان دييغو مستويات مختلفة من الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية، وأسراً ذات أصول مكسيكية وفيليبينية وفيتنامية ولاتينية وكمبودية، مع أعداد أقل من الأسر ذات الأصول الصينية واليابانية والكورية والهندية، ومن أمريكا الوسطى والجنوبيــة ومنطقة البحر الكاريبي. وقد بيّنت نتائج دراسة رومبوت أن الاندماج في الأقليات العرقيــة الأمريكية (مثل الأمريكيين المكسيكيين والسود) داخل المدارس الثانوية العليا كان مرتبطاً بانخفاض معدل العلامات التراكمية، وارتفاع معدلات التسرب والتوقيف عن الدراسة، وانخفاض الطموحات في المدارس الثانوية، لكن هذا التأثير لم يكن موجوداً بالنسبة للأنواع الأخـرى من الهويات العرقية الذاتية كالأمريكية، والمختلطة أو المواطنين الأصليين. ويفسر رومبوت هذه البيانات على أنها تدعم النظرية القائلة إن بعض المراهقين يتبنّون هويات معارضة ترى أن التحصيل داخل المدرسة يمثل تصرفات الطلاب البيض. واستناداً إلى تحليل الانحدار regression analysis، فإن عملية اختيار الأقران على أنهم أصدقاء مُقرّبون ممن تسرّبوا من المدرســة، أو لا يمتلكون خططاً للدراسة الجامعيــة كان مؤشراً سلبياً على المعدل التراكمي، فــي حين ارتبطـت أفضل المخرجات بوجود أصدقاء من داخل حـدود الجامعة. وتشير نتائج دراسة رومبوت إلى أن تنمية الهوية العرقية الإيجابية، والقيم الأكاديمية الشاملة، والحصول علــى أصدقاء من ذوي التحصيل يمكن أن يسهم في المخرجـات التربوية الإيجابية للطلاب المنحدرين من أسر مهاجرة.[3]

وانسجامــاً مـع فرضيــة لــو (Lu, 2000) المتعلقة بأهميــة ثنائية اللغــة، أورد رومبوت (Rumbaut, 2000) أن متعلمــي اللغــة الإنجليزيــة الذيــن وصلوا لمرحلــة الطلاقة في اللغة الإنجليزية بحلول الزمن الأول (T1) أظهروا تحصيلاً أعلى ومعدلات أقل من التسرب والتوقيف عن الدراسة، مقارنة بالطلاب المتحدثين بالإنجليزية وحدها، وتظهر دراسات أخرى مؤيدة وجـود علاقة إيجابيــة بين طلاقة ثنائية اللغــة والتحصيل المدرسي. وارتبــط أيضاً امتلاك طلاقة محدودة باللغة الانجليزية عند الزمن الأول (T1) بتدني التحصيل، ومعدلات التسرب

3. توصلت أبحاث أخرى إلى عوامل إضافية تسهم في المخرجات الأكاديمية الإيجابية، مثلاً، أورد كاربونارو وجاموران (Carbonaro and Gamoran، 2002) أن الطلاب الذين يتلقون محتوى يتحدّى عقولهم، يحقّقون مستويات أعلى من التحصيل – المحرر.

العالية، والطموح المنخفض عند الزمن الثاني (T2). وانسجاماً مع دراسة فالينتاين وآخرين (Valentine et al., 2002) حول العلاقة المتوقعة بين ارتباط المجالات الأكاديمية لأنشطة خارج المدرسة والتحصيل، فقد توصّل رومبوت إلى أن عدد ساعات الواجبات المنزلية اليومية أثبتت أنها المتنبّئ الوحيد الأقوى بالمعدل التراكمي، في حين كانت الساعات اليومية المستعملة في مشاهدة التلفاز مرتبطة بانخفاض معدلات العلامات التراكمية إلى حدٍّ كبير. وارتبطت المخرجات أيضاً عند الزمن الثاني (T2) باكتشاف الموهوبين وعلامات اختبار التحصيل عند الزمن الأول (T1).

وتدعم الأبحاث المتعلقة بالمرونة والنجاح المدرسي عند الطلاب الهنود الأمريكيين ومنطقة الآسكا الأصليين- بما في ذلك دراسة طولية لصحة المراهقين- مزايا ثنائية الثقافة للشعب الأصلي (Strand & Peacock, 2002). وذكر الشباب الأصليون أن سهولة التفاعل داخل كل من المجتمع الأصلي والمدارس السائدة تزيد من النجاح المدرسي، وأن البالغين ثنائيي الثقافة أيضاً، يظهرون تكيفاً أفضل (على سبيل المثال، أظهروا مستويات أقل من الاكتئاب) مقارنة بمن صُنّفوا على أنهم متوائمون، وتقليديون، أو مهمّشون من حيث الهوية العرقية. وأظهرت دراسات أخرى ارتباطات بين الروحانية والعافية.

وتصف الأبحاث المتعلقة بالطلاب الأمريكيين من أصول إفريقية طبيعة تنمية الهوية العرقية لدى الشباب الأمريكيين الأفارقة الموهوبين بأنها حرجة ومعقدة. وأشار فورد وهاريس (Ford and Harris, 1997) إلى أن الطلاب السود يواجهون عوائق أكثر تحول دون تنمية الهوية العرقية مقارنة بالطلاب البيض، ويمكن أيضاً أن يواجه الطلاب السود الموهوبين مزيداً من المشكلات النفسية والوجدانية مقارنة بالطلاب السود غير المحددين كموهوبين. وفي دراسة شملت 125 طالباً موهوباً وعادياً من السود في الصفوف من السادس إلى التاسع، وجد الباحثان أن أولئك الطلاب يميلون بصورة عامة نحو تأكيد الهويات العرقية الإيجابية والقوية. أما الإناث والطلاب المتفوقون فقد أكدّوا بصورة أكبر الهويات العرقية وثنائية الثقافة الإيجابية مقارنة بالذكور والطلاب ضعاف التحصيل. وكان الطلاب المحددين كموهوبين أكثر تمسّكاً بالهويات العرقية الإيجابية مقارنة بالطلاب غير المحددين كموهوبين. وتوصلت

دراسة متعلقة بدور الهوية العرقية لدى المراهقين البيض والسود ممن هم في مرحلة الخطر إلى وجود مستويات متماثلة من الهوية العرقية عبر المجموعات العرقية، ومستويات أعلى لدى المراهقيـن الناجحين، وارتباطات ذات دلالة بين الهويـة العرقية وكل من التكيّف الوجداني والتوافق الاجتماعي والمعدل التراكمي. وتنبّأ الشعور بالانتماء والمشاعر الإيجابية تجاه عرقية الشخـص بالتكيف لكل من الشباب البيض والسود، لكن الاعتزاز بعضوية المجموعة العرقية كان مرتبطاً بصورة دالة، بالتكيّف لدى الشباب الأمريكيين الأفارقة ولكن ليس عند نظرائهم البيضـ، ربما لأن الشباب الأمريكيين الأفارقة يطورون هويتهم ضمن سياق الصورة النمطية للعنصريـة والتمييز. وتدعم نتائج هذه الدراسات العلاقـة بين هوية عرقية تنطوي على قيم مدرسية والتحصيل الأكاديمي.

في كتاب «لماذا يجلس الأطفال السود معاً داخل صالة الطعام *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?*»، أوضحـت بيفرلـي تاتوم (Tatum, 1997) سبب تكتل المراهقين حول الحدود العرقية في أثناء أوقات الفراغ – على الرغم من الدمج الظاهر السهـل للأطفال عبر الأعـراق خلال مرحلة الطفولة. وتفترض الباحثـة أن السبب يكمن في حاجـة الشباب إلى التفاعل مع الآخرين ممن يشاركونهم معايشة خبرات مماثلة، مثل الصور النمطية والعنصرية التي تواجههم داخل المدرسة والمجتمع. وتؤكد المشاركة حقيقة العنصرية، وتدعـم الاستجابات الفعالة، وتوفر الدليل عليها. وفضلاً عن ذلك، تصبح القضايا الطبيعية المرافقة للمراهقة مثل كثرة النوم، وتكوين الصداقات، والعناية بالمظهر بارزة إلى حدٍّ كبير بالنسبة للفتيات الأمريكيات من أصول إفريقية اللواتي يوجدن في بيئات «القلة». وتؤكد تاتوم أن المنافسة تعدُّ جوهرية للشباب الملوّنين «لأن بقية العالم ينظر إليهم هكذا» (Tatum, 1997, p. 53). وتصف الباحثة دراساتها ودراسات الآخرين مقترحة أنه عندما يبدأ الطلاب البيض التفكيـر في خصوص الهوية العرقيـة في المرحلة المتوسطة، فإن الطلاب السود– خصوصاً الإناث– يُقبلون بفعالية أكبر على البحث عن الهوية في ذلك الوقت.

وأورد هينسلي وليهمان (Haensly & Lehmann, 1998) من خلال دراسة نوعية متعلقة بشباب متفوقين ذوي التنوع الثقافي أن الموضوعات الرئيسة المتعلقة بنمو المراهقين تتضمن

الموهبة والهوية الثقافية. وتكوّنت عينة الدراسة من الطلاب السود والإسبان في مرحلة الصف الثامن الملتحقين ببرنامج صيفي لعلوم البيئة تحت رعاية جامعية، يهدف إلى رعاية المواهب في الرياضيات والعلوم. وقد صُمّم البرنامج لتمكين الشباب من تجربة أنشطة إثرائية في الرياضيات والعلوم مع طلاب مماثلين، لهم فضلاً عن غيرهم من المجموعات العرقية. وحدّدت عمليات التحليل لكل من الاستبانات، والرسوم البيانية الوظيفية، وتدوين اليوميات، والمقابلات، وتقويم الموظفين الموضوعات الرئيسة أو «مجالات التغيير» لنمو المراهقين، وهي: النضج البيولوجي، عملية التعلم، الحاجات الاجتماعية، الموهبة، والهوية الثقافية. وفي حين أن برامج خارج المدرسة التي تستهدف الشباب الموهوبين المنحدرين من خلفيات متنوعة يمكنها الاهتمام بهذه المجالات المتعددة من عملية النمو، فإن التشريعات المعارضة تتصدى لعملية توفير مثل هذه البرامج.

ولا توجد رغبة لدى الطلاب المنحدرين من خلفيات متنوعة في إقامة علاقات مع الأقران المماثلين لهم من الناحية العرقية. وتحذّر الأدبيّات الأخرى من التعاميم التي تربط الهوية العرقية والتحصيل بسبب الاختلافات بين الأفراد عبر السياقات الاجتماعية التي يعمل من خلالها الأفراد. واستنتج رولي ومور (Rowley & Moore, 2002) من خلال مراجعة الأبحاث المتعلقة بالهوية العرقية للطلاب الأمريكيين الأفارقة أن العلاقات بين الهوية العرقية، وأهمية أو مركزية العرق والتحصيل معقدة للغاية وليست أحادية الاتجاه. وتشير أدبيات موضوع الدراسة إلى أن العرق لا يُعد مهمّاً بالنسبة للأمريكيين الأفارقة جميعهم، وأن مفهوم الذات لدى بعضهم عالٍ دون التركيز على العرق، وأن مركزية العرق تتوقف على تقويم الفرد، وأن الهوية العرقية أيضاً لا يمكن فهمها دون فحص السياق الاجتماعي. وأشار الباحثان بالإضافة إلى ذلك، إلى الحاجة إلى مزيد من الأبحاث من أجل تقويم فرضية أن الطلاب الأمريكيين الأفارقة يرغبون في التواصل مع سائر الأمريكيين الأفارقة، وأن غياب الصداقات من العرق نفسه يمكن أن يعيق نمو الهوية. وباستعراض إحدى الدراسات، وُجد أن الأطفال في المدارس الأكثر دمجاً لديهم وعي أكبر بالاختلافات العرقية، وإمكانية أكبر لتكوين صداقات متنوعة مقارنة بالأطفال الموجودين في المدارس التي يسود فيها إمّا البيض وإمّا السود.

ولما كانت بعض الأبحـاث تدعم وجود علاقة بين الهوية العرقية الإيجابية والتحصيل، فإن المتغيرات الفردية والسياقية يمكنها تحييد هذه العلاقة. وتكثر الفروق الفردية إلى درجة ينظـر من خلالها المراهقون الملونون إلى العرق علـى أنه جوهري بالنسبة لهويتهم. وهناك أدلة متزايدة على أن الاتجاهات متعددة الثقافات، بوصفها مغايرة للتركيز على عملية التمثل أو الانفصـال، يمكنها دعـم التحصيل. ويمكن لبرامج خارج المدرسـة المخصصة للطلاب الموهوبين المنحدرين من خلفيات متنوعة أن تزيد من تنمية الطلاب لثنائية الثقافة الإيجابية بما في ذلك تقدير التحصيل. ويمكن للأنشطة الداعمة للهوية العرقية ثنائية الثقافة أن تكون رابطـاً مهمّاً للإنجاز التعليمي لبعض الطلاب الموهوبين الملوّنيـن، وبصورة خاصة عندما تتجاهل المدارس القضايا العرقية.

**نموذج حالة**

يساعـد نموذج الحالـة الآتية على توضيح الإطار العام وإسهامـات المدرسة، والأفراد، والأسـرة، والمجتمع في أنشطة خـارج المدرسة التي ينتقيها الطـلاب المتنوّعون ثقافيّاً. إن الأنشطة المختارة التي توفر التحدي وتطوير المواهب، هي التي تكون مرتبطة أكاديميّاً، وتعزّز الهوية العرقية الإيجابية، وتؤثر في المخرجات الأكاديمية والنمو الاجتماعي/ الوجداني.

عرضت زميلة أمريكية من أصل إفريقي من الطبقة المتوسطة مؤخراً حكايتها عن تجربة تعليم ابنها الموهوب في المدرسة الثانوية التي توضح على نحوٍ ملموس هذه العلاقات. عندما تطلبت عملية ترقية زوجها الانتقال من منطقة الشمال الشرقي إلى منطقة الجنوب، خططت بعنايـة آخذة في الحسبان تعليـم ابنها المراهق الموهوب. وتعرّفـت الأسرة على الحي الذي سيعيشون فيه، من حيث جودة المدارس الحكومية. ولكن بمجرد الانتقال، اكتشفوا أن المدرسة الثانوية بالحي سُمّيت باسم جنرال كونفيدرالي، وأن جوقة الإنشاد حملت أعلام الكونفيدرالية (قضيـة تتعلق بالجو المدرسـي). وعلى الرغم من أن المنطقة التعليمية عرضت على الأسرة الالتحاق بمدرسة ثانوية مختلفة، لكن الوالدين قرّرا إلحاق ابنهما بمدرسة خاصة (قضية تتعلق بالوضع الاجتماعي الاقتصادي للعائلة). وتبين أيضاً بعد ذلك، أنه الطالب الأسود الوحيد في صفه (قضية تتعلق بالقلة). وقد وصفه معلّموه بأنه متفوق وهادئ، على الرغم من أنه اجتماعي

داخل المنزل وبين أقرانه السود. ولم توفر المدرسة الخاصة برامج خاصة بالموهوبين، على الرغم من استغلاله لأنشطة ما قبل المدرسة وبعدها، المُقدَّمة من المدرسة لدعم التدرّب على الاختبارات الخاصة بدخول الجامعـة (تتعلق بالمجالات الأكاديمية). وشجّع الوالدان ابنهما علـى المشاركة في برامج على مستوى المجتمع مخصّصة لتنمية المواهب على صورة دروس موسيقى وترانيم دينية (الاهتمامات والمواهب). وعلاوةً على ذلك، ونظراً إلى مشكلة القلة، فقـد شجّعـه والداه على المشاركة فـي أقرب فرع محلي تابع لمؤسسة جـاك وجيل الأمريكية Jack and Jill of America, Inc.، لضمان وجود فرص مع أقران أمريكيين أفارقة من الطبقة المتوسطة (تتعلق باهتمامات الأسرة). وتقدم هذه المؤسسة الوطنية فرص القيادة للشباب، وكذلك الفرص التعليمية والثقافية والمدنية، والبرامج الاجتماعية (تتعلق بفرص المجتمع). نشأ الوالدان داخل مجتمعات السود ولديهما الاعتقاد أن التكيّف الاجتماعي الوجداني لابنهما سيتحقّـق من فرص الاختلاط بالأقران السود [تتعلق بإثبات الهوية العرقية الداعم للتكيّف]. وكان أداء الابـن جيداً مـن الناحية الأكاديمية في المدرسة، وتبيّن أيضاً أنه متكيف جيداً من الناحيتين الاجتماعية والوجدانية.

## الاستنتاجات

يمكـن استخلاص استنتاجات عـدة تتعلق ببرامج خارج المدرســة التي تخدم الطلاب الموهوبين المنحدرين من خلفيات متنوعة من خلال مراجعة الإطار العام والأدبيات. ويمكن كذلك تطبيق هذه الاقتراحات على برامج داخل المدرسة، لكن برامج خارج المدرسة تميل نحو مزيد من المرونة، خاصة عند معالجة قضايا تدني اكتساب اللغة الأساسية والنمو الاجتماعي/ الوجداني.ضـرورة توفـر مجموعة من الخيـارات لاستيعاب الفروق في الوضـع الاقتصادي، والمواهب والاهتمامات، ومركزية العرق، والقيم الأسرية بين الطلاب الموهوبين ذوي التنوع الثقافـي، إذ لا تتيـح الفروق الموجودة عبر المجموعات الثقافيـة وداخلها من حيث المواهب والموارد، والاهتمامات والرغبة في الانتساب إلى أعضاء من المجموعة نفسها، الفرصة لبرنامج واحد تلبية حاجات الطلاب جميعها.

- يتعين على كل من المدرسة والمجتمع تهيئة مناخ يحتفي بالتنوع، سواء أكان ذلك من ضمن الأهداف المحددة لديهم لتنمية الهوية العرقية، أم لم يكن. إن اكتشاف أن بعض الشباب الأمريكيين الأفارقة، على سبيل المثال، ينظرون إلى المدرسة على أنها أقل أمناً أو أقل احتراماً مقارنة ببيئات برامج المجتمع، يُعدّ أمراً غير مقبول.
- هناك حاجة إلى دعم أنشطة المدرسة (مثلاً، مدارس أيام السبت) والمجتمع لتنمية الصداقات والتجمعات بالأقران ذوي التحصيل المرتفع، لأن وجود أصدقاء موجهين نحو التحصيل يسهم في تحديد المخرجات الإيجابية، وأن ذلك أيضاً ذو أهمية خاصة عندما تكون خاصية قلة الأعداد هي المشكلة.
- مشاركة الشباب الموهوبين المنحدرين من خلفيات متنوعة في أنشطة خارج المدرسة مخصصة للثقافة (على سبيل المثال، المدرسة الصينية؛ مؤسسة جاك وجيل الأمريكية) يتعين أن يُفسر بوصفه قوة للمجتمع. ويمكن لهذه الأنواع من الأنشطة أن تدعم اتجاهات ثنائية اللغة وثنائية الثقافة، وهذه بدورها ترتبط بالتحصيل والتكيّف.
- يمكن أن يكون لأنشطة خارج المدرسة غير المرتبطة بالجوانب الأكاديمية أو تصنيفات المدرسة تأثيرات إيجابية، مثل تزويد الطلاب بالقدوة أو البيئة الآمنة (Valentine et al., 2002). ويتعين أن يضاف إلى ذلك المعرفة بالتاريخ الثقافي للفرد، واللغة، والقيم، وكذلك السعي وراء مجالات الموهبة غير المرتبطة بالمنهاج المدرسي. ومع أنه لا يتصل بالتحصيل الأكاديمي مباشرة، لكن التعلم في هذه المجالات يدعم عملية التكيّف والتوجه المهني.
- من الضروري إجراء أبحاث إضافية لمسح الطلاب الموهوبين المنحدرين المتنوعين ثقافيّاً ولغويّاً بخصوص خبراتهم المتعلقة بأنشطة خارج المدرسة وتلك المستندة إلى المدرسة والمجتمع، ومركزية العرق، وأفضليات مجموعة الأقران.

## قائمة المراجع

American Indian Science and Engineering Society. (2006). *Homepage* . Retrieved May 19, 2006, from http://www.aises.org

Belcastro, F. P. (2002). Electronic technology and its use with rural gifted students. *Roeper Review,* 25, 14–16.

Bucknavage, L. B., & Worrell, F. C. (2005). A study of academically talented students' participation in extracurricular activities. *Journal of Secondary Gifted Education,* 16, 74–86.

Burney, V. H., & Cross, T. L. (2006). Impoverished students with academic promise in rural settings: 10 lessons from Project Aspire. *Gifted Child Today*, 29(2), 14–2 1.

Carbonaro, W.J., & Gamoran, A. (2002). The production of achievement inequality in high school English. *American Educational Research Journal,* 39, 801–827.

College Board. (1999). *Reaching the top: A report of the National Task Force on Minority High Achievement.* New York: College Board Publications.

Cross, W. E. (1991). *Shades of black: Diversity in African American identity.* Philadelphia: Temple University Press.

Dunn, J. S., Kinney, D. A., & Hofferth, S. L. (2003). Parental ideologies and children's after–school activities. *The American Behavioral Scientist,* 46, 1359–1386.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: Norton.

Ford, D. Y., & Harris, J. J., III. (1997). A study of racial identity and achievement of Black males and females. *Roeper Review,* 20, 105–1 10.

Haensly, P. A., & Lehmann, P. (1998). Nurturing giftedness while minority adolescents juggle change spheres. *Journal of Secondary Gifted Education,* 9, 163–178.

Harmon, D. (2002). They won't teach me: The voices of gifted African American inner–city students. *Roeper Review,* 24, 68–75.

Jordan, W. J., & Nettles, S. M. (2000). How students invest their time outside of school: Effects on school–related outcomes. *Social Psychology of Education,* 3, 2 17–243.

Kahne, J., Nagaoka, J., Brown, A., O'Brien,J., Quinn, T., & Thiede, K. (2001). Assessing after–school programs as contexts for youth development. *Youth & Society,* 32, 421–446.

Kitano, M. K. (1998). Gifted Latina women. *Journal for the Education of the Gifted,* 21, 131–159.

Lu, X. (2001). Bicultural identity development and Chinese community formation: An ethnogr hic study of Chinese schools in Chicago. The *Howard Journal of Communications,* 12, 203–220.

Milgram, R. M. (2003). Challenging out–of–school activities as a predictor of creative accomplishments in art, drama, dance and social leadership. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 47, 305–315.

Miller, L S. (2004). *Promoting sustained growth in the representation of African Americans, Latinos, and Native Americans among top students in the United States at all levels of the education system* (Research Monograph #RM04190). Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S. (2004a). Gifted adolescents' talent development through distance learning. *Journal for the Education of the Gifted,* 28, 7–35.

Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S. (2004b). The role of participation in in–school and outside–of school activities iii the talent development of gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 15, 107–123.

Parmet, S. (2005, ril 3). San Dieguito Saturday school gets an A– plus. *San Diego Union–Tribune,* B1–B2.

Patrick, H., Ryan, A. M., & Alfeld–Liro, C. (1999). Adolescents' commitment to de–velopment talent: The role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of Youth and Adolescence,* 28, 741–763.

Perry, T. (2003). Up from the parched earth: Toward a theory of African–American achievement. In T. Perry, C. Steele, & A. Hilliard III (Eds.), *Young, gifted, and Black: Promoting high achievement among African–American students* (pp. 1–108). Boston: Beacon Press.

Quintana, S. M. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. Applied & Preventive Psychology, 7, 27–45.

Rowley, S. J., & Moore. J. A. (2002). Racial identity in context for the gifted African American student. *Roeper Review,* 24, 63–67.

Rumbaut, R. G. (2000). Profiles in resilience: Educational achievement and ambition among children of immigrants in Southern California. In R. D. Taylor & M. C.

Wang (Eds.), *Resilience across contexts: Family, work, culture, and community* (pp. 257–294). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schweigardt, W. J., Worrell, F. C., & Hale, R. J. (2001). Gender differences in the motivation for and selection of courses in asummer program for academically talented students. *Gifted Child Quarterly,* 45, 283–293.

Strand, J. A., & Peacock, T. D. (2002). *Nurturing resilience and school success in American Indian and Alaska Native students.* Charleston, WV: ERIC Clearing–house on Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED471488)

Tatum, B. D. (1997). *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?* New York: Basic Books.

Valentine, J. C., Cooper, H., Bettencourt, B. A., & DuBois, D. L. (2002). Out–of–school activities and academic achievement: The mediating role of self–beliefs. *Edu–cational Psychologist,* 37, 245–256.

Worrell, F. C., Szarko, J. E., & Gabelko, N. H. (2001). Multi–year persistence of non–traditional students in an academic talent development program. *Journal of Secondary Gifted Education,* 12, 80–89.

Yasui, M., Dorham, C. L., & Dishion, T.J. (2004). Identity and psychological ad–justment: A validity analysis for European American and African American adolescents. *Journal of Adolescent Research,* 19, 807–825.

# زيادة استمرارية الطلاب الموهوبين المنحدرين من خلفيات اقتصادية متدنية داخل (برامج الموهوبين بالجامعة): مشروع جامعة الشباب اليافعين

سوزان ك. جونسين، سارة فيوربيشر، وماري م. ويت

## لمحة تاريخية

تتمثل أهداف تنمية المواهب في مساعدة الطلاب على (أ) فهم نقاط القوة في مواهبهم (ب) معرفة كيفية متابعة أفضل الأنشطة المتوافرة لتنمية مواهبهم والالتحاق بها (ج) الالتزام بتنمية مواهبهم من خلال تحديد الأهداف الشخصية والوظيفية (Feldusen, 1995). وعلى الرغم من وجود المواهب المتميزة لدى الطلاب من مختلف المجموعات العرقية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية، لكن تمثيلها في برامج الموهوبين كثيراً ما يكون ناقصاً (Bernal, 2002; Borland & Wright, 1994; Ford, 1996; Grantham, 2003; Worrell, Szarko, & Gabelko, 2001). وظهرت البرامج الإثرائية على نطاق واسع خلال العشرين سنة الماضية بوصفها نتيجة للمنح الفيدرالية المقدمة من قانون جاكوب ك. جافيتس Jacob K. Javits الخاص بالطلاب الموهوبين والمتفوقين لعام 1988. وتهدف تلك المنح إلى تنمية مواهب تلك المجموعات الخاصة، وزيادة أعداد الطلاب المشاركين المنحدرين من خلفيات متدنية الدخل و/ أو الأقليات. مثلاً، صُمّم برنامج "مواهب أبعد من الكلمات"،[1] (Kay & Subotnik, 1994) من أجل خدمة أطفال الأقليات، وأولئك المنحدرين من خلفيات

1. لقد طور برنامج Talents Beyond Words للكشف عن الأطفال الموهوبين وخدمتهم، وبخاصة في الفنون الآدائية مثل التمثيل والموسيقى. وهم من طلاب المرحلة الابتدائية ويتلقون تدريبات لعدة أسابيع- المراجع.

منخفضة الدخل ممن يمتلكون مواهب كامنة في مجال الفنون الأدائية داخل البيئة المدرسية وخارجها.

تتولى البرامج الوطنية للبحث عن المواهب رعاية بعض البرامج الصيفية الأكاديمية الإثرائية الراسخة والمعروفة. وتُقدم برامج البحث عن المواهب مجموعة متنوعة من الفرص التعليمية كدروس التسريع الأكاديمي الصيفية، والصفوف غير التفرغية (بعض الوقت) commuter classes، وبرامج التعليم عن بُعد، البرامج الاثرائية التفرغية[2]. وتمتلك هذه البرامج بيانات طولية مكثّفة لمقارنة التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الذي اختيروا للالتحاق بالبرامج مع أفراد مماثلين لهم من حيث القدرة ممن لم يلتحقوا بتلك البرامج (Benbow, Perkins, & Stanley, 1983; Center for Talented Youth, 2002; Swiatek & Benbow, 1991). وتبيّن نتائج تقارير التقويم السنوية قصيرة المدى التي جُمعت من تقارير ذاتية عن الطلاب والمقابلات، أن برامج البحث عن المواهب تساعد على زيادة المعرفة والحماسة لدى الطلاب في المجالات التي دُرست، فضلاً عن الشعور العام بتحقيق مكاسب شخصية (Bourstein, Holahan, & Sawyer, 1988; Enersen, 1993; Olszewski–Kubilius, 1989). وقال المشاركون إن خبرات البرنامج الصيفي منحتهم صورة أفضل عن إمكاناتهم وقدراتهم الأكاديمية، وساعدتهم أيضاً على تطويرٍ أفضل لعادات العمل والدراسة، وكذلك على صقل أهدافهم التعليمية (Bourstein et al.; Center for Talented Youth; Duke University, 2002; Enersen; Olszewski–Kubilius & Laubscher, 1996; University of Denver, 2003). وأظهرت دراسات أخرى المنافع الاجتماعية التي حقّقها المشاركون، حيث توافرت أمام الطلاب الموهوبين الكثير من الفرص للتفاعل مع الآخرين الذين لديهم قدرات واهتمامات مماثلة (Enersen; Olszewski–Kubilius). وعلى الرغم من أن هذه الدراسات تظهر التأثيرات الإيجابية الكثيرة في الطلاب الموهوبين الملتحقين ببرامج البحث عن المواهب، إلا أن أيّاً منها لم يدرس التأثيرات المحدّدة في الطلاب الموهوبين المنحدرين من خلفيات محرومة اقتصاديّاً عند مقارنتهم بالآخرين الذين لم يلتحقوا بتلك البرامج.

---

2 البرامج التفرغية هي برامج بنظام الإقامة الداخلية، حيث يبقى الطالب داخل البرنامج طوال فترة إقامته - المراجع.

ودرس وُريل وآخرون (Worrell et al., 2001) تأثيرات برنامج إثرائي في طلاب موهوبين مــن خلفيات متدنية الدخل، وأجرى الباحثون دراسة طوليــة على مدى تسع سنوات لاكتشاف العوامل التي أثرت في استمرارية 316 من الطلاب الموهوبين المحرومين اقتصاديّاً الحاصلين فــي منح دراسية للمرحلتين المتوسطة والثانوية. وتوصلوا إلى أن المعدل التراكمي، ودرجات اختبارات التحصيل، والتقدير النهائي لأول مشاركة في البرامج الصيفية لم تكن من عوامل التنبــؤ بحالــة الرجوع إلى الدراســة returnee. وأوردوا أيضــاً أن 44% من الطلاب عادوا في العام الثاني، وهذه نسبة كانت في الواقع مماثلة لمعدل التسرب لدى الطلاب غير المحرومين اقتصاديّاً ممن التحقوا بالبرنامج نفسه. وقد أوصى الباحثون بمواصلة إجراء مزيد من دراسات المتابعة؛ لتعرّف المتغيرات النفسية– الاجتماعية المحتملة التي تؤثر في استمرارية مثل أولئك الطلاب، باستعمال أنظمة الدعم داخل الأسرة وخارجها. وأضافوا أنه: «يتعين على الباحثين إجــراء دراسات المتابعة التي تتعلــق بالطلاب الذين يعودون والذين لا يعودون من أجل سماع رواياتهم» وريل وآخرون (2001؛ ص 87).

وخلاصــة القــول، أنه في ضــوء التأثيــرات الإيجابية طويلــة الأجل المتعلقــة بالطلاب المشاركيــن في البرامج الصيفيــة الأكاديمية الإثرائية، فــإن استمرارية الطلاب الموهوبين المنحدريــن مــن خلفيات متدنيّة اقتصاديّاً داخل هذه الأنواع مــن البرامج، سيكون ذا أهمية خاصــة بسبب محدودية أسرهم من حيث الموارد الماليــة والقدرة على توفير أنشطة يمكنها تعزيــز مواهب أطفالهم. ونظراً إلى محدودية الأبحــاث المتعلقة باستمرارية هذه المجموعة الخاصــة، فقد قرّرنــا تقويم مشروع الجامعــة للشباب الصغار، ودراســة المتغيرات النفسية الاجتماعية بصورة خاصة التي يمكنها التأثير في استمرار مشاركة الطلاب المعرضين للخطر في البرامج الصيفية.

## مشروع جامعة الشباب اليافعين

جامعة الشباب اليافعين (University for Young People – UYP) هو برنامج في جامعة بايلور في واكو، بولاية تكساس، يوفر أنشطة إثرائية للطلاب الموهوبين وذوي القدرات العالية وهــو مصمّم لتنمية الاهتمامات والمواهب لــدى الطلاب المشاركين. ويدفع الغالبية العظمى

من الطلاب الرسوم المطلوبة للخبرات التعليمية، مثل مساقات الصيف وأيام السبت المكثفة، والمؤتمرات الخاصة. وقد أنشئ ضمن الجامعة مشروع خاص لتمويل المنح المخصصة للطلاب الموهوبين من الخلفيات ذات الدخل المتدني. ويمتلك طلاب مشروع جامعة الشباب اليافعين فرصاً مساوية لأقرانهم الذين يسدّدون الرسوم، لحضور الأنشطة جميعها على مدار السنة.

### أهداف المشروع

يتمثل الهدف الرئيس طويل المدى لمشروع جامعة الشباب اليافعين في زيادة عدد الطلاب المعرضين للخطر، الملتحقين بالبرامج الاثرائية، والعمل على استمرارهم بالبرامج بدء من الصف الرابع وحتى المرحلة الثانوية، مما يمكنهم من الحصول على فرصة أفضل للالتحاق بمؤسسات تربوية أعلى. ولتحقيق هذا الهدف، يهتم المشروع بأربعة أهداف قصيرة المدى:

1. اكتشاف الأطفال الموهوبين والمتفوقين المنحدرين من مستوى اقتصادي منخفض.
2. تعرُّف اهتمامات الأطفال وأهدافهم المستقبلية الوظيفية الممكنة من خلال المعلمين، وأولياء الأمور، وقياسات متدرجة ومقابلات و/ أو ملاحظات الموجهين.
3. دمج الأطفال داخل الفصول أو البرامج الصيفية الإثرائية التي توافق اهتماماتهم.
4. توفير أنشطة متابعة للطلاب وأولياء أمورهم.

وفي حالة تلبية هذه الأهداف، فإنه من المؤمل أن يُحتفظ بأكبر عدد من الطلاب في البرنامج، وأن يلتحقوا مستقبلاً بمؤسسات التعليم العالي.

### السياق

يتولى مركز التعلم والإثراء المجتمعي (The Center for Community Learning and Enrichment CCLE) في جامعة بايلور Baylor إدارة برنامج جامعة الشباب الصغار، إلى جانب مجموعة متنوعة من الخيارات الإثرائية المخصصة للطلاب الموهوبين والمتفوقين طوال العام. وصُمّمت المساقات للملتحقين بالصف الأول حتى الثاني عشر، حيث يُدرّسون من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، أو معلمين تلقوا تدريباً في مجال تعليم الموهوبين. ويقع برنامج الأطفال الأصغر سنّاً – للصفوف من الأول حتى الرابع – في مدرسة ابتدائية محلية، أما برنامج الطلاب الأكبر سنّاً – للصفوف من الرابع حتى الثاني عشر – فيقع في حرم جامعة بايلور. وعلى

الرغم من توفر بعض المنح الدراسية للطلاب الراغبين في الالتحاق بدروس برنامج جامعة الشباب اليافعين، لكن الغالبية يسدّدون الرسوم الدراسية لكل مساق يمتد على مدى أسبوعين، وهي تتراوح ما بين 75–95 دولاراً أمريكيّاً وفقاً لرسوم المختبرات. ولكي يكون الطلاب مؤهلين للالتحاق بالبرنامج، فإنه يتعين تعريفهم من قبل مناطقهم التعليمية المحلية،على أنهم موهوبون أو نابغون، ويتعين أيضاً تقديم طلب رسمي يتضمن نتائج الاختبارات، وترشيحات أولياء الأمور والمعلمين، والأعمال المنجزة أو المنتجات. ونظراً إلى كون البرنامج يشتمل وسائل النقل، فإن الطلاب يأتون في المقام الأول من منطقة وسط ولاية تكساس.

ويأتي طلاب المنح جميعاً من منطقة واكو التعليمية المستقلة، وهي منطقة تعليمية حضرية تقع في وسط ولاية تكساس، وتتألف هذه المنطقة من 40% من أصل إسباني، و 38% من الأمريكيين الأفارقة، و20% من البيض، وأقل من 2% من أصول آسيوية. وتقع هذه المنطقة التعليمية ضمن حدود مجتمع الأعمال التجارية، المقسم من حيث متوسط وإجمالي مستويات الدخل وفقاً لرقم المنطقة المعيّنة. ويتوافر للأحياء التي تشكّل مجتمع الأعمال التجارية، مواردُ قليلة، أو نادرة، مخصصة لدعم الأسر، والأنشطة الترفيهية، وأنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها لمقاومة معدلات الفقر العالية، ومعدلات تعليم الكبار المتدنية، وتدني معدلات التحصيل الأكاديمي، وارتفاع معدلات تسرب الطلاب، وارتفاع معدلات تعاطي المخدرات، والعنف الشبابي. وتُعد هذه المناطق منكوبة من النواحي الاقتصادية، والاجتماعية، والمادية، وهي غالباً ما تكون معزولة عن الفرص التي تغذي التنمية الاجتماعية والأكاديمية للأطفال والشباب وبصورة خاصة المعرضين منهم للخطر، ولدى هذه التحديات القدرة على إحداث تأثيرات مدمرة في استمرارية الطلاب والأداء الأكاديمي (McLennan County Youth Collaboration–Communities In Schools, 2001).

### المعايير الخاصة بالمشاركين

نظراً إلى ظروف التمويل، لا بد من توافر المعايير الآتية في الطلاب المشاركين في المشروع: (أ) أن ينتموا إلى الأسر ذات الدخل المنخفض على نحو ما هو موضح من قبل مكتب الولايات المتحدة للإسكان والتنمية الحضرية، (ب) أن يكونوا من الملتحقين بالصفوف

مـن الرابـع حتى الثاني عشر في أثنـاء فصل الخريف، (ج) إظهـار الاهتمام بحضور دروس البرنامـج الإثرائي المقدمة عبر برنامـج الجامعة للشباب اليافعين الصغار، (د) أن يحققوا أداءً بمقدار انحراف معياري واحد فوق المعيار المتعلق باختبارات التحصيل و/ أو اختبارات القـدرات (الرتبة المئينية الرابعـة والثمانين)،أو أن يُصنّفوا علـى أنهم موهوبون ومتفوقون مـن قبل منطقة واكـو التعليمية المستقلة التـي تستعمل التقويمات الآتية فـي عملية التحديد الخاصة بها: مقاييس تحديد الطلاب الموهوبين؛ مقاييس تقديرات المعلمين وأولياء الأمور؛ (Ryser & McConnell, 2004)، وتقويم الفرز screening assessment للكشف عن الطلاب الموهوبيـن فـي المرحلة المتوسطـة، الإصدار الثاني مـن SAGES–2؛ الاختبـارات الفرعية للتحصيل والاستدلال؛ (Johnsen & Corn, 2001)، والمنتجات الصفية و/ أو الأعمال المنجزة، وباستعمـال منهج دراسة الحالة، فإن الطلاب الذين يكون أداؤهم ضمن أعلى 10% وفقاً لأي مـن أدوات التقويم الكمي و/ أو يظهرون إمكانات وفقاً للقياسات النوعية يُقبولون في برنامج الموهوبين.

### مكوّنات البرنامج

تحقيقـاً للأهداف طويلة وقصيرة الأجل، فإن مشـروع جامعة الشباب اليافعين يشتمل على خمسة عناصر، هي: مشاركة أولياء الأمور، والمعلمين، والموجهين، والأقران، بالإضافة إلى الإثراء الأكاديمي. وقد صُمّمت أنشطة محددة للتعامل مع كل مكوّن.

### مشاركة أولياء الأمور

يحضر أولياء الأمور في بداية كل دورة صيفية ونهايتها، اجتماعات مخططاً لها لمعرفة المزيـد عن البرنامـج الصيفي، وأنشطـة المتابعة، وأهميـة المساقات التعليميـة الإثرائية، والمصادر المتوافرة،مثل فرص المنح الجامعية وزيارات الجامعة، وتلقي الاقتراحات المتعلقة بالعمـل مع المناطق التعليمية، وتلمذة أطفالهم داخل المنـازل، ووضع توقعات عالية. وتُوجَّه الدعـوات إلى أولياء الأمور لمشاهدة الأنشطة الإثرائية جميعهـا والمشاركة فيها، إلى جانب تخطيـط أنشطـة خاصة بأولياء الأمور بالتزامن مع أنشطة مشـروع جامعة الشباب الصغار. وتُرسل نشرة المتابعة الشهرية إلى أولياء الأمور، متجاوزة حدود طبيعة عمل البرامج الصيفية

الإثرائية، حيث توفر معلومات تتعلق ببقية خيارات الإثراء، مثل أيام السبت المكثفة، وأنشطة داخل المنزل، والفرص الوظيفية أو التعليم العالي.

### مشاركة المعلمين

يلتقي مدير المشروع معلمي الطلاب الموهوبين والمتفوقين في منطقة واكو التعليمية المستقلة؛ لتوعيتهم بخصوص عملية اكتشاف الموهوبين وأنشطة المشروع. يقدم بعض معلمي الطلاب الموهوبين والمتفوقين الدروس الإثرائية، ويشاركون في حضور أنشطة التنمية المهنية من خلال مركز التعليم والإثراء للمجتمع. ويتلقى معلمو المنطقة التعليمية نشرة شهرية مصحوبة بأنشطة المتابعة التي يمكنهم استعمالها مع طلابهم؛ لتعزيز عمليات الدراسة المتعمقة، وتحديد الأهداف الوظيفية. ويحدث في بعض الحالات، تواصل مع المعلمين والمدارس لتقديم الدعم لأسر الطلاب الذين يعانون من تحديات اقتصادية واجتماعية كبيرة.

### مشاركة المُوجهين

المُوجهون Mentors هم أساساً طلاب متخرجون وغير متخرجين من الجامعة ممن لديهم خبرة سابقة مع الأطفال والشباب، ويتميزون بصفات شخصية إيجابية ومهارات اتصال قوية. ويُطالب الموجهون جميعهم بحضور برنامج تطوير متخصص لمعرفة المزيد عن الموضوعات، مثل خصائص الطلاب الموهوبين، وتنمية المواهب، والاختلافات الثقافية، وأساليب التواصل، وخصائص الموجهين، وإدارة السلوك. ويعمل الموجهون مع مجموعة مكوّنة من 10–11 طالباً مجمعيّن وفقاً للعمر أو المرحلة. وعلى الرغم من أن الموجهين يُكلّفون مبدئيّاً بالعمل مع مجموعة عمرية معيّنة بناءً على الاهتمامات والخبرات السابقة، إلا أنه قد يكون في مجموعتهم طلاب من العام السابق الذين طوّروا علاقات بهم. وباستثناء عدد قليل من الموجهين، الذين هم طلاب في مرحلة الدكتوراة، إلا أن معظم الموجهين يشاركون في البرنامج لمدة سنة أو سنتين فقط – التي يكونون فيها في المستوى الأخير من مرحلة الدراسات العليا، أو مرحلة التخرج من الجامعة، ولم يتأهّلوا بعد لمهنة التوجيه.

ويساعد الموجهون الطلاب على التنقل بين الدروس، وإيصالهم إلى الحافلات أو إلى أولياء الأمور، ويساعدونهم أيضاً على تنظيم الأنشطة الاجتماعية. ويتكفل الموجهون في أثناء

البرنامــج الإثرائي وعلى مدار العــام، بالكثير من الأدوار، مثل: مساعدة الطلاب على تحديد الأهداف وتحقيقها، والتصرف علــى أنهم نماذج قدوة للطلاب، وحضور الأنشطة الطلابية، والإصغــاء إلى الطلاب، والعمل بوصفهم قادرين على حـل المشكلات، والوصول إلى مصادر المجتمع، واكتشاف الفرص الخاصة بمستقبل الطلاب بناءً على اهتماماتهم الخاصة، ومساعدة الطلاب على التعبيرعن مشاركتهم بناءً على النجاح (Robins, 2003).

**مشاركة الأقران**

يُعيَّن مُوجه لكل طالب خلال البرنامج الصيفي الإثرائي، ويوضع ضمن مجموعة مختارة مكوّنة من عشرة طلاب تقريباً من المرحلة الدراسية نفسها. ويتناول الموجه والطلاب، بصورة جماعية، طعام الإفطار والغداء في قاعة الطعام داخل السكن، ويشاركون في الأنشطة الترفيهية، ويناقشون الموضوعــات ذات الاهتمام المشترك. ويشجع الموجه مجموعة الأقران على دعم بعضهم بعضاً من حيث التطور والاهتمامات، طوال فترة البرنامج الصيفي وأنشطة المتابعة.

**الإثراء الأكاديمي**

يخطـط مدير مشروع جامعة الشباب اليافعين جنباً إلى جنب مع منطقة واكو التعليمية المستقلة والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور والموجهين، البرامج التي توافق اهتمامات الطلاب والأهداف الوظيفية. وتقدم هذه البرامج تعليماً متعمقاً في موضوع ذي اهتمام معيّن، ويشترك الطـلاب فــي عمليات حل المشكلات ومستويـات التفكير العليا. ويوجد الطــلاب يوميّاً داخل حـرم الجامعــة لمدة أربعة أسابيـع من الساعة التاسعــة صباحاً تقريباً حتــى الرابعة مساءً. وتتضمـن الفترة وجبتي الإفطار والغـداء داخل قاعة الطعام داخل السكـن، وثلاثة مساقات دراسية مدة كل واحد منها تسعون دقيقة تتوافق مع اهتمامات الطلاب. ويحضر طلاب مشروع جامعة الشباب الدروس مع الطلاب الآخرين كافة الذين يسددون الأقساط الدراسية الخاصة بالبرنامج. وتتضمن هذه المساقات الدراسية موضوعات الرياضيات، مثل الجبر والهندسة، وأنشطــة الهندسة، كعلم الصواريخ، وبنــاء الجسور، وصنع الطائـرات الورقية، وموضوعات في مجال العلـوم الطبيعية، كتشريح الحيوان والغابات المطيـرة وعلم الآثار وعلم الأحافير، وأنشطة الفنون البصرية، مثل عجائن الأوراق وصناعة الورق والتصوير الفوتوغرافي والخط،

و تمارين الكتابة الإبداعية، مثل تصميم المطويات وكتابة القصص، ومسابقات التواصل، مثل عروض الوسائط المتعددة وحلقات النقاش ومهارات القيادة، وأنشطة الفنون الأدائية، مثل كتابة المسرحيات القصيرة، وغيرها من الموضوعات مثل علوم الحاسوب، وشكسبير، واللغة الفرنسية، والاقتصاد، وأبطال الرياضة، والتربية البدنية، والاختراعات، والطبخ، والدراسات الفردية المستقلة. وبعد انتهاء الأنشطة الصيفية، يضع مدير مركز التعليم والإثراء للمجتمع والموجهون خطة أنشطة متابعة للأنشطة الشهرية بالتعاون مع أولياء الأمور والطلاب والمعلمين. وتتضمن الخطة خيارات إثرائية صفية، وأيام السبت المكثفة، ومؤتمر الحل الإبداعي للمشكلات، وفعاليات جامعية ثقافية ورياضية، وأنشطة منزلية. وتشجيعاً لطلاب المرحلة الثانوية على المشاركة، تُطور مسابقات دراسية جديدة لهذه الفئة العمرية، مع إتاحة الخيار للطلاب لتولي دور الموجه الصغير مدفوع الأجر. وعلى الرغم من توافر مسابقات صيفية وأنشطة متابعة شهرية كل عام، لكن المحتوى يتفاوت بحسب تقويمات الطلاب واقتراحاتهم، ويعتمد عليها.

وتهدف المكوّنات الخمسة هذه إلى تقديم الدعم الأكاديمي والاجتماعي لكل من طلاب مشروع جامعة الشباب. وتعزّز المكوّنات بعضها بعضاً على مدار العام وتتيح تواصلاً مستمرّاً بين مجموعات الأقران والمعلمين المتفانين في عملهم والموجهين الداعمين.

## تقويم العوامل المؤثرة في استمرارية الطلاب

أُجري تحليل لدراسات الحالة من أجل استقصاء قضية الاستمرارية على هؤلاء المتعلمين المعرضين للخطر في هذا البرنامج المستند إلى الجامعة. وعلى الرغم من علمنا أننا قد نستطيع تشجيع عملية انتقال الطلاب إلى أوساط تعليمية أعلى وتقديم الدعم لهذه العملية، لكن أردنا معرفة المزيد عن العوامل التي يمكنها التأثير في الطلاب الذين لم يختاروا البقاء في البرنامج.

### المشاركون

اخترنا لدراسة هذه العوامل، عينة ممثلة من دراسات الحالة (على سبيل المثال، بصورة مماثلة للتركيبة الديمغرافية للطلاب الملتحقين بهذا البرنامج). وشملت هذه الحالات

34 مشاركاً حاليّاً و28 من المشاركين السابقين. واحتاج المشاركون كلهم إلى الالتحاق بمشروع جامعة الشباب اليافعين لمدة لا تقل عن عامين متواصلين. ونظراً إلى شروط متطلبات التمويل الخاصة بمنطقة واكو، فقد كان معظم الطلاب ملتحقين بالمدارس المتوسطة. وأما من حيث الطبيعة الديموغرافية، فكانت المجموعات متماثلة تماماً باستثناء العرق (انظر جدول 4.1). وكان للذكـور مـن أصول إسبانية ميل نحـو البقاء في البرنامج لفترة أطـول من المجموعات الأخـرى، وفضلاً عن ذلك، كان لدى 82.4% من الطلاب الحاليين و 25% فقط من الطلاب السابقين اثنان من الآباء يعيشان في المنزل. ولم توجد فروق تتعلق بالاستعداد أو التحصيل بيـن المشاركين السابقين والحاليين، وهو ما كان متوقعاً بسبب عملية تقديم الطلبات العامة ومعايير الأهلية.

**أدوات الدراسة**

اعتُمـدت دراسـة الحالة التي تحتوي علـى البيانات الكمية والنوعية لـكل طالب ملتحق بمشروع جامعة الشباب الصغار. وتتضمن البيانات الكمية معلومات التطبيق (على سبيل المثال، الاطلاع على علامات اختبارات الاستعداد والتحصيل) واختبارات التحصيل السنوية، واختبار ولاية أيوا للمهارات الأساسية، الذي يطبق في فصل الصيف. وتتضمن البيانات النوعية دفاتر النقاشات اليومية، وسجلات التأمل، والمقابلات مع الطلاب وأولياء الأمور، وتقويم المعلمين والطـلاب، ومنتجات الطلاب وأعمالهم المنجزة. ومن خلال دفاتر الحوارات اليومية، يسأل الموجـه الطالب حول دروسه وخبراته داخل البرنامج، أو أن يقدم الموجه سؤالًا آنيّاً مخططاً لـه، مثـل «ما الأمور الثلاثة المتعلقة بك وتحبها؟» أو «أيـن ترى نفسك خلال عشر سنوات؟»، ويستجيـب الطالب لأسئلة الموجـه، أو يكتب ما يتعلق ببقية الخبـرات والاهتمامات والأقران والتحديـات، أو أن يسـأل الموجه. ويستجيـب الموجه بالمقابل لمشـاركات الطالب، ويستمر التفاعل طوال فترة البرنامج.

وتتضمـن سجلات التأمل ملخصات يومية وأسبوعية عن ملاحظات الموجهين المتعلقة بالقـدرات القيادية لكل طالب، والعلاقات بسائر الأقـران، والعلاقة بالموجه، والاهتمامات، والأهـداف الوظيفية، والاستفادة من أنشطة معيّنة والمشكلات المرافقة لها. ومن أجل رصد

**جدول 1.4**

**البيانات الديموغرافية لمشروع جامعة الشباب الصغار**

| الخاصية | التصنيف | المشاركون السابقون | المشاركون الحاليون |
|---|---|---|---|
| | | العدد(n = 28) | العدد (n = 34) |
| الجنس | ذكر | (n = 18) %64 | (n = 19) %56 |
| | أنثى | (n = 10) %36 | (n = 15) %44 |
| العرق | أمريكيون أفارقة | (n = 13) %46 | (n = 12) %35 |
| | أمريكيون اسبان | (n = 8) %29 | (n = 18) %53 |
| | بيض | (n = 7) %25 | (n = 3) %9 |
| | غير ذلك | صفر% | (n = 1) %3 |
| المرحلة الدراسية | ابتدائي | (n = 4) %14 | (n = 5) %15 |
| | متوسطة | (n = 16) %57 | (n = 18) %53 |
| | ثانوية | (n = 8) %29 | (n = 11) %32 |

هــذه البيانات، يــدوّن الموجهون ملاحظات عن طلابهــم على مدار اليــوم، ويلخصون أيضاً ملاحظاتهم على صورة مدخلات مطبوعة في نهاية كل يوم. وفي ختام الأسبوع، يكتب الموجه بياناً موجزاً متعلقاً بالتغيرات، والتحديات، أو التقدم الذي يمر به الطلاب.

ويجري الموجهون كذلك مقابلات مع الطلاب وأولياء الأمور. وفي حالة وجود أولياء أمور يتكلمون الإسبانية فقط ولا يستطيع الموجه التحدث بالإسبانية، فعندئذ تُرسل مقابلة مترجمة إلى البريد الخاص بمنزل أولياء الأمور، ويجمع الموجهون أيضاً بيانات المسألة المتعلقة بأداء كل طالــب ملتحق بدروس مشروع جامعة الشباب اليافعين من خلال معلمي البرنامج. وتُجمّع بالإضافــة إلــى ذلك، سجلات العمل في كل جلسة، المكوّنة مــن اثنين أو ثلاثة من المنتجات التــي طوّرها الطلاب ممثِّلة لجودة أعمالهم. وتقدم هذه البيانات جميعها وصفاً تفصيليّاً لكل من الاهتمامات، والأهداف، والتحصيل التعليمي والفرص، والاتجاهات نحو المدرسة ومشروع جامعة الشباب الصغار.

**ترميز بيانات المسألة وعملية التحليل**

يجــري في عمليــة تحليل دراسات الحالــة، البحث في كل حالة فرديــة على حدة، وعبر الحــالات المتعددة (Merriam, 1998)، حيث حُلّلــت أولاً، دراسة الحالة لكل طالب على نحوٍ مستقل. ثم قورنت الوثائق في دراسة الحالة وقيست لصياغة مسميات مفاهيمية. وتتضمن هذه الوثائق على نحو ما ذُكر سابقاً، البيانات الكمية والنوعية الآتية: علامات اختبارات الاستعداد والتحصيل، ودفاتر الحوارات اليومية، وسجلات التأمل، والمقابلات مع الطلاب وأولياء الأمور، وتقويمــات المعلميــن والطلاب، ومنتجات الطلاب. ثم عُمل بعد ذلــك مقارنات بين دراسات الحالــة للمشاركين الحاليين كافة، ومن ثم لدراســات الحالة الخاصة بالمشاركين السابقين جميعهــم. وقورنت المسميــات المفاهيمية لتحديد أوجه التشابــه وتجميعها معاً ضمن فئات. وبعــد ذلك أجريت دراسة حالة شاملــة، لاختبار الفروق بين مجموعات المشاركين السابقين والحالييّــن، باستعمال برمجية حاسوبية،هي برنامج التحليل النوعي (NVivo)، التي تُصنّف الخصائــص، وتبحث عن الأفكار الرئيسة المشتركــة التي يمكن أن تظهر من خلال دراسات الحالة. وباستعمال هذه الطريقة، يظهر عدد من الأفكار الرئيسة ضمن فئتين رئيستين هما:

العوامـل الشخصية (مثل الاهتمامـات، وإدراكات الذات، الاتجاهات، والأهداف الوظيفية)، والعوامـل البيئية (مثل العلاقات بمعلمـي البرنامج الإثرائي والموجهين والأقران، واتجاهات أولياء الأمور ودعمهم).

**النتائج**

بدا من الأفكار الرئيسة المعرّفة وجود فروق كبيرة بين المشاركين الحاليين والسابقين فـي مفهوم الذات، والعلاقـة بالأقران، والعلاقـة بالموجهين، ودعم أوليـاء الأمور المدرك، (انظر الجدول 4.2).

**مفهوم الذات (self -concept)**

يميل الطلاب الذين لديهم مفاهيم إيجابية عن أنفسهم إلى: امتلاك الثقة في العديد من المهارات والسمات الشخصية، والاعتقاد أنهم قد حققوا إتقان الخبرات، والتمتع بفرديتهم، والرغبة في أن يكونوا أنموذجاً يقتدي به الآخرون، وامتلاك خطط محددة لمستقبلهم، وإيجاد مخرجات إيجابية في المواقف السلبية. وفي المقابل، يميل الطلاب الذين لديهم مفاهيم سلبية عن أنفسهم إلى الاعتقاد أن الآخرين ليسوا فخورين بهم، والافتقار إلى الثقة، وأنهم أيضاً أقل ميلاً لإيجاد شيء محبوب عن أنفسهم. وتشكّلت الإدراكات الإيجابية والسلبية بوساطة تأثيرات متعددة، وعلّقت ب. دبليو.، وهي طالبة في المرحلة الابتدائية من المشاركين الحاليين، على السمات الشخصية بالقول: «الأمر الذي أحبه بصورة أكبر عن نفسي هو شخصيتي، لأنه من دون شخصيتـي، فمن سأكون؟»، وفي المقابل، بنـت م. س.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية وإحدى المشاركات، قياسها على قدرتها في مجال محدد من الموهبة، وقالت:

> «إن ما أعتقد أنه يجعل دماغي مبدعاً هو مشاعري نحو الأشياء، فمثلاً، إذا كنت ترغب حقّاً في شيء مـا، فإنك عندئذٍ سترغب في التعبير عن مشاعـرك، وتصبح أكثر إبداعاً وتفرداً عندما تشعر بأي شـيء حيال الأشياء وإذا كنت أيضاً لا تحب الفن بصدق، فعندئذٍ لن يظهر عملك بصورة إبداعية، بل سيكون غير متقن ومشابهاً لأعمال الأفراد كافة»

جدول 2.4

الفروق في الأفكار الرئيسة بين المشاركين الحاليين والسابقين

| الأفكار الرئيسة | المشاركون الحاليون العدد (n = 34) | المشاركون السابقون العدد (n = 28) |
|---|---|---|
| الإدراكات الإيجابية للذات | %91.2 (n = 31) | %64.3 (n = 18) |
| الإدراكات السلبية للذات | %5.9 (n = 2) | %35.7 (n = 10) |
| العلاقات الإيجابية بالأقران | %73.5 (n = 25) | %46.4 (n = 13) |
| العلاقات السلبية بالأقران | %26.5 (n = 9) | %53.6 (n = 15) |
| العلاقات المترابطة بالموجهين | %73.5 (n = 25) | %53.6 (n = 15) |
| مشاركة أولياء الأمور | %85.3 (n = 29) | %60.7 (n = 17) |
| عدم مشاركة أولياء الأمور | %5.9 (n = 2) | %21.4 (n = 6) |
| تأثير أولياء الأمور السلبي | %8.8 (n = 3) | %10.7 (n = 3) |

ملاحظة: النسب المئوية لا تساوي 100 نظراً إلى عدم إبلاغ الطلاب كافة المفاهيم المتعلقة بالذات و/ أو العلاقات بالأقران.

وأشـار مشاركون آخرون إلـى الأثر الإيجابي للأنشطة اللاصفيـة، وكتب جو. ف.، وهو طالب في المرحلة الابتدائية من المشاركين الحاليين، يقول:

«أحد الأشياء التي تجعلني سعيداً هو ممارسة الرياضة شيء ما يجعلني فخوراً بنفسي عندما ألعب كـرة القدم... أنـا أفضل حارس مرمى في فريقي، في إحدى المباريـات لم يتمكن أحد من تسديد

كرة في مرماي خلال الشوط الأول... أنا جيد في الدفاع، وعندما أكون في المقدمة أحرز الأهداف على الفريق الآخر»

وأشير أيضاً إلى القدرات الفنية على أنها عوامل مؤثرة: فقد كتب جا. ر.، وهو في المرحلة المتوسطة من المشاركين الحاليين: «أنا متميز لأنني أستطيع الإنشاد بصورة جيدة. لقد فزت بسبع جوائز تقريباً خاصة بإظهار المواهب. أنا أيضاً واثق من نفسي جدّاً»، وذكر أج. ب.، وهو طالب في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين:

«عندما أفكر أحياناً في الفن، فإنني أتخيل ما سأرسمه في عقلي، أو أفكر في الشخصيات الكرتونية المفضلة لديّ وأرسمها أو أصنع شخصيات لها، أودّ أن أرسم الناس أكثر من المناظر الطبيعية؛ لأنني أستطيع رسم أنواع مختلفة من الناس»

وعندما ناقش الموجهون تأثير القدوة، كتبت م. س.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين، ما يلي: «إن الشخص الذي أبحث عنه كثيراً هو شخص نكرة. أحب أن أكون على ما أنا عليه فقط». ولم يورد الطلاب ملاحظات عن تأثير أفراد الأسرة والأصدقاء على إدراكاتهم الذاتية عن أنفسهم. فقد كتبت أ. ب.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين «إن أفضل شيء يتعلق بكوني ما أنا عليه، هو أن لديّ أسرة تحبّني وأنّ أبي دائماً يقول: الأصدقاء والأفراد يأتون ويذهبون، ولكن الأسر تبقى إلى الأبد»، وكتبت ج. ف.، وهي طالبة في المرحلة المتوسطة من المشاركين السابقين «أحبّ أن أتعرّف إلى الناس، وأنا أحبّ أن أتعرّف إلى أناسٍ جدد... وأعتقد أنني سهل العِشرة».

وعلى الرغم من مواقف الحياة الصعبة، لكن الطلاب الذين يمتلكون إدراكات إيجابية عن أنفسهم يميلون أيضاً إلى تعرُّف مواطن قوتهم، والتعلم من فشلهم، والعثور على نتائج إيجابية من خبرات التحدي. مثلاً، واجهت دا. و.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين، تحديات لكونها متبنّاة، وموت أحد أشقائها، وسجن شقيق آخر، ومع ذلك لم تذكر هذه التحديات، وركزت ببساطة على مواطن القوة الخاصة بها:

«إذا لـم يكن لديّ حسّ بالفكاهـة، فلن تكون لـي شعبيـة كبيرة، وباعتقادي أن ذكائي هو ميزة لأنني عادة ما أسبق الجميع في صفي. وأخيراً وليس آخراً، وجود أبوين رائعين وكوني متدينة هو ما أشكر الله عليه كل يوم».

وعلـى النقيض من هذه التعليقـات الإيجابية، قال الطلاب الذين لديهم إدراكات سلبية عـن أنفسهـم: إن إدراك الافتقار إلـى استحسان الآخرين فكرة رئيسـة مهيمنة. مثلاً، كتبت (أ. ر.)، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين السابقين:

لا أنهي أبداً كتابة قصة قصيرة على الورق؛ لأنني أفضل أولاً أن أخبر الجميع بالأشياء التي تتضمّنها، ولا بـد لـي من تعلم الانضباط قبل أن أكتبها على الورق. وأخشى أيضاً أن تُرفض ولا أسمح لأحد أن يقرأ قصصي في أثناء كتابتها على الإطلاق إن مشاعري غير منطقية تماماً».

وكتبت جي. ف.، وهي طالبة في المرحلة المتوسطة من المشاركين السابقين، في دفترها اليومي «إن أكثر لحظة تدعوني إلى الفخر هي وقت ولادتي. أعتقد أنه حقّاً لم يكن لديّ حدث يدعونـي إلـى الفخر... وليس الأمـر أنني غير فخورة بأي شيء، ولكن الأمـر أنني لا أشعر أن أحداً فخور بي».

وذكـر آخرون ممن لديهـم إدراكات سلبية عن أنفسهم افتقارهـم الشخصي إلى الثقة بمواهبهم والصراعات الأسرية. مثلاً، كتبت أ. سي. عن اهتماماتها في التمثيل ولكنها قالت: «أنا لست من النوع الذي يستسلم، ولكن ليس لديّ أمل في النجاح».

وبصورة عامة، عبّر 91.2% (n = 31) من المشاركين الحاليين عن إدراكات إيجابية عن أنفسهم، في حين عبّر فقط 5.9% أو اثنان من الطلاب عن إدراكات سلبية. ومن ناحية أخرى، لـم يكن 35.7% (n = 10) من المشاركين السابقين إيجابيين عن أنفسهم، ويمكن أن يُعزى هـذا إلى أن المشاركين الذين يميلون إلى الاستمرار فـي البرنامج قد أحبّوا أنفسهم، وآمنوا بقدراتهم، وأظهروا اتجاهات إيجابية في مواجهة الصعوبات، وهو ما ينسجم مع الأدبيات المرنة المتعلقة بالطلاب المحرومين اقتصادياً (Katz, 1997; Shulman, 1999; Werner, 1990).

**العلاقات مع الأقران**

بالإضافة إلى تصوراتهم الإيجابية عن أنفسهم، حافظ الطلاب الذين استمروا في البرنامج على علاقات إيجابية مع أقرانهم. وأظهروا أيضاً المزيد من السلوكات الإيجابية، وتصرفوا بوصفهم قادة، وكانوا قادرين على التواصل مع الآخرين لتكوين الصداقات، ولديهم توازن صحي بين صحبة الأصدقاء ومتابعة اهتماماتهم الأكاديمية. مثلاً، كتب أج. ب.، وهو طالب في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين، في سجله السنوي الأول: «كنت في البداية عصبيّاً؛ لأنني لا أعرف معظم الأفراد الذين كانوا غرباء بالنسبة لي... لقد اكتسبت الكثير من الأصدقاء، ولم يتبقّ لديّ سوى خمسة أيام للذهاب، وبعدئذٍ سوف أشتاق إلى جميع ممن التقيتهم».

وعبّر بعض الطلاب عن مدى أهمية الصداقات بوصفها جوانب للبرنامج الإثرائي. مثلاً، كتبت أ. ب.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين: «إنني استمتعت بالبرنامج؛ لأنني تمكّنت من أن أكون مع أصدقائي جميعهم في البرنامج! وعليه، يمكنني أن أصبح كما أريد من دون أن يسخر مني أحد! وهذا العام انقضى بسرعة؛ لأن هذه المجموعة كانت أفضل بكثير من مجموعتي في العام الماضي!»، وأوردت ك. ف.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين، تعليقات مماثلة:

> «أنا محاطة بأفراد يُعدّون حقّاً من أصدقائي بدلاً من الأفراد (في مدرستي) الذين أضطرّ إلى تغيير نفسي من أجلهم، ولكن في النهاية يتظاهرون بأنهم أصدقائي... لقد فكّرت حيال ذلك الليلة الماضية، والسبب المفضل لديّ للحضور إلى هنا هو أن بقية الأفراد الموجودين مشابهون لي تماماً، لذلك لن أضطر إلى التغير من أجلهم»

وخلافاً للطلاب الذين أظهروا علاقات إيجابية بأقرانهم، فقد أظهر الطلاب الذين لديهم علاقات سلبية بأقرانهم سلوكات أكثر سلبية، وتصرفوا على أنهم أتباع بدلاً من كونهم قادة، وكانوا غير قادرين على التواصل مع الآخرين لتكوين الصداقات، وكانوا أكثر اهتماماً بأن تكون لهم شعبية من عملية التعلم الخاصة بهم، وقال بعض الطلاب إنهم لم يستمتعوا مع أقرانهم.

مثلاً، كتبت أ. ج.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين السابقين، في سجلها ما يأتي:

«لقد ذهبت صديقتي السابقة إلى هذا المخيم. وقد أصبحت بدينة وغاضبة. وأعتقد أنها مستاءة لأنني انضممت... أنا أحب دروسي ولكن ليس مجموعتي، أنت تقولين إنك تريدين منّا أن نبقى مترابطين! رجاءً! هذا سيكون شيئاً لا يريد بعضنا القيام به... ! آه... ! أعتقد أن إحدى الطالبات تغار من شعري!»

وقد واجه طلاب آخرون ببساطة مشكلة في تكوين علاقات بأقرانهم. وقد دوّن الموجه ملاحظة تتعلق بالطالبة أ. ب.، وهي طالبة في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين:

«[هذه الطالبة] هادئة أيضاً، إنها لا تتحدث في أثناء وجبات الفطور أو الغداء بل تصغي إلى الفتيات وتبتسم. وتنأى بنفسها عن المجموعة في أثناء وقت التدوين في دفتر اليوميات، وتبدأ في الكتابة... وتبدو دائماً كأنها بعيدة عن نفسها، أو لا تتحدث أبداً عندما تكون مع أشخاص آخرين، ولكنها تكتفي بالوقوف معهم في المكان نفسه»

وأخيراً، غالباً ما يبدو الطلاب الذين لديهم علاقات سلبية بالأقران أنهم ليسوا قادرين على تحقيق التوازن بين التفاعلات الاجتماعية وعملية التعلم، وكانوا بدلاً من ذلك، يركزون بصورة تامة على أن تكون لديهم شعبية، وكتب د. د.، وهو طالب في المرحلة الثانوية من المشاركين السابقين، العبارات الآتية في دفتر يومياته، مستبعداً أي نقاشات أخرى تتعلق بدروسه:

«لقد تمتعت اليوم كثيراً باللعب مع ذلك الفتى... وقد تعرّفت إلى شقيقه، واستمتعت أيضاً مع فتى آخر... وعندما أصبحت في درس إعداد النشرات، كان بعض الطلاب يتصرفون بصورة مضحكة، هناك شيء خطأ في أولئك الطلاب، فقد حاول [واحد منهم] أن ينشر الأكاذيب، ولكنني تمكّنت من منعه... وقد تكلمنا معاً طوال فترة الدرس»

وخلاصة القول، إن الأقران المهتمين بالإثراء الأكاديمي يظهرون بأن لديهم تفاعلات إيجابية أكثر مع الأقران، وهذا بدوره يؤثر في استمرار مشاركتهم، إذ يمتلك المشاركون الحاليون علاقات إيجابية أكثر (n = 73.5%، 25) من المشاركين السابقين (n = 13،%46.4).

### العلاقات بالموجّهين

جُمعت البيانات في دراسة العلاقات بالموجهين في البرنامج الإثرائي، ضمن فئتين، هما: الأولى، في حالة تجاهل الطلاب لموجهيهم، أوعدم احترامهم، لهم أوعدم تسجيل ملاحظاتهم في دفاتر اليوميات بصورة منتظمة، أوأنهم تواصلوا جيداً مع بعض الموجهين في أحد الأعوام، ولم يفعلوا ذلك في العام الذي يليه، فإنهم يُصنّفون بأن علاقاتهم بالموجهين مقطوعة. وأما الفئة الأخرى، فإذا شاركوا في مناقشات السجلات اليومية، وكتبوا لموجهيهم حول القضايا الشخصية والدروس الإثرائية، وتواصلوا معهم جيداً مباشرة، وأبدوا الاحترام للموجهين لهم، فإنهم يُصنّفون بأن لديهم علاقات متصلة.

لم يستجب الطلاب غير المتواصلين بصورة جيدة للموجهين الجدد. مثلاً، كتب أحد الموجهين ممن لديه علاقة متقطعة مع (ر. أ.)، وهو طالب في المرحلة الثانوية من المشاركين السابقين:

> [وهذا] الطالب قصير جدّاً في إجاباته [لي]، إنه يتجاهل الكثير من الأسئلة التي [أوجهها] له... يظهر [أنه] يواجه صعوبة في التواصل [معي]، ولا يرغب مطلقاً في التحدث عن الأمور المهمة في حياته، [أنا أحاول القيام بـ] عمل جيد بالبقاء إيجابيّاً وتشجيعه على المشاركة، ولكنه يرفض باستمرار.

وخلافاً للطلاب غير المتواصلين الذين لم يستجيبوا جيداً للموجهين الجدد، استجاب طلاب آخرون جيداً لوجود موجهين مختلفين على مدى سنوات عدة، مثلاً. كتب ج. ر.، وهو طالب في المرحلة المتوسطة من المشاركين الحاليين، بخصوص أول موجّه له «[إنه] مرح، وهو أفضل الموجّه. وأنا ألعب معه ببساطة». وكتب هذا الطالب عن موجهه للسنة الثانية:«أنت الموجّه الأول الذي حصلت عليه. حسناً، ولا مشكلة عندي بمن تكون، ولكنك لطيف بوصفك موجهاً. وعندما أتمكن من الرسم بصورة جيدة سأرسم صورة لك، وآمل أن تعجبك»، وعلى شاكلة هذا المشارك، يبدو أن جلّ الطلاب يرغبون في وجود علاقات وثيقة بالموجهين. وكتب أل. س.، وهو طالب في المرحلة الثانوية من المشاركين الحاليين، إلى موجهه «أنا سعيد لأنك لا تزال موجهاً... شكراً لك؛ لأنك أخبرتني بأنك سعيد بوجودي في مجموعتك». ثم كتب الموجه العبارات الآتية ردّاً على الطالب أل. س.:

«شكراً لسماحك لي بحضور مباراة كرة القدم يوم الجمعة، لقد استمتعت بلقاء أسرتك والتحدث إلى والدك. وشكراً له على حديثه معي يوم أمس، أنا أستمتع بتعرف ثقافات الشعوب الأخرى وأسرهم.. أنت موهوب. أنت تعمل بوتيرة أسرع، وأنك أيضاً قادر على إنجاز العمل بكفاية لأنك ذكي جدّاً. سوف تستمر على الأرجح، في التفوق على هذا النحو في الحياة، سوف يستجيب الأفراد من خلال طرق عدة – سيشجعك بعض الناس ويهتف لك، وبعضهم الآخر سيكون غيوراً ويحاول إبّطاء تقدمك. لا تبطئ من أجل أحد، ولكن من أجل نفسك! استمر بالمثابرة يا صديقي – فالسباق الذي تجري فيه هو سباق طويل!»

يُعدّ بيان هذا المعلم عنصراً أساسيّاً في تنمية علاقات وثيقة بالطلاب في المجموعة. والموجهون الذين يشجعون المعتقدات الإيجابية للطلاب عن أنفسهم، ويصبحون ذوي معرفة بالأسر، ويهتمون بصورة شخصية بأنشطة الطلاب في السياقات جميعها (منها على سبيل المثال، الجامعة، والبيت، والمدرسة) يكونون أكثر قدرة على تنمية صلات وثيقة بالطالب الذي ينمّي بالآتي صلات وثيقة بمشروع جامعة الشباب الصغار.

وعلى الرغم من أن جُلّ المشاركين كانت لهم علاقات مترابطة بموجهيهم، لكن المشاركين الحاليين أظهروا علاقات أكثر ترابطاً بموجهيهم (25 ،73.5% = n) من المشاركين السابقين(15 ،53.6% = n ) ، ويمكن أن تشير هذه النتيجة إلى أن بناء علاقات مستدامة بالبالغين يمكن أن تؤثر في استمرارية الطلاب داخل البرنامج.

**الدعم الملموس لأولياء الأمور**

وقد ظهر أيضاً أن الطلاب الذين استمروا بالبرنامج، كان لديهم دعم قوي من أولياء الأمور. وعلّق الطلاب والموجهون بصورة متكررة بخصوص أنواع الدعم الذي يقدمه أولياء الأمور، وعلّق أولياء الأمور كذلك بخصوص توقعاتهم لأطفالهم خلال المقابلات. وقد نُظّمت هذه التعليقات بناءً على درجة المشاركة أو التأثير. وعلى الرغم من أن غالبية أولياء الأمور قد شاركوا في الشؤون الحياتية لطلابهم، لكن أولياء الأمور المشاركين الحاليين كانوا أكثر مشاركة (29 ،85.3% = n) من أولياء الأمور المشاركين السابقين (17 ،60.7% = n) ، وأعرب الطلاب الحاليون عن الكثير من المشاعر الايجابية تجاه أسرهم. مثلاً، كتبت إ. ر.، وهي طالبة في المرحلة المتوسطة من المشاركين الحاليين، في سجلها اليومي: «سيكون والداي

دائماً معي، وهما سيقدمان المساعدة لي»، وكتبت سي. ر.، وهي طالبة في المرحلة المتوسطة مــن المشاركيــن الحاليين: «إن أفضل هدية حصلت عليها على الإطلاق هي غرفة اللعب التي بناها لي أبي بنفسه (وأنا ساعدته). وأفضل هدية قدمتها في حياتي هي حبي لأسرتي!»، وكتب أحد أولياء الأمور تعليقاً حول فلسفته التربوية وأهدافه لابنته، أ. س.، وهي طالبة في المرحلة المتوسطة من المشاركين السابقين:

> «أعتقــد أن التعليم كالنبتــة، إذا رعيتها فسوف تنمو وتنضج، وأعتقد أنــه ينبغي أن يُكتسب التعليم بــأي وسيلة ممكنة، فالمدارس، والرحلات داخل الحــرم الجامعي، وبرامج مثل [هذا البرنامج] هي طريقة رائعة لتعليم وتعريض الأطفال لموضوعات مختلفة ومثيرة. فالأطفال مثل الإسفنج، يمكنهم الامتصاص والتعبير عن البراءة. أعتقــد أن [هذا البرنامج] رائع، ويساعد الأطفال على الاستعداد للجامعــة... إنهــا تحب أن تتعلم، وهي تنتظــر كل صيف من أجل الذهــاب لمشــروع جامعة الشباب الصغار.إنهــا حقّــاً تستمتع به. [أريد لابنتي] أن تصل إلى الجامعــة والحصول على وظيفة جيدة... و[هذا البرنامج] هو أفضل برنامج لمساعدتها على الوصول إلى الجامعة».

وحدّد المشاركون دعم أولياء الأمور، مثل قضاء بعض الوقت معهم، والتحدث عن الأنشطة الأكاديمية، والمشاركة في المناسبات الاجتماعية، وتحديد الأهداف والتوقعات. وعلى الرغم من محدودية مواردهم، لكن أولئك الطلاب تحدثوا عن بيئة آمنة، ومنزل مليء بالحب.

وكان لدى عدد قليل من المشاركين السابقين ($n = 10.7\%$، 3) والمشاركين الحاليين ($n = 8.8\%$، 3) تجارب سلبية مع أولياء أمورهم. مثلاً، كتبت جو. ف.، وهي طالبة في المرحلة المتوسطة من المشاركين السابقين، في سجلها اليومي إلى موجهتها:

> «حــدث ذلــك يوم أمس في عيد الأب، لم أجد أي ذكريــات لأشارك فيها بخصوص أبي، وقد تمنيت أن يكــون لــديّ ذكريات. نحن لدينــا زوج أم ولكنه كان في الحقيقة لئيم. وأنا لــم يكن لديّ أبداً أب (حقيقي) لألعب معه. وأنا أكره ذلك تماماً، ولا يمكنني أن أبدو حزينة، فلا أريد لأحد أن يشاهدني كذلك كأنني أتصرف بغباء».

وخلاصــة القول، أنه علــى الرغم من أن عدداً قليلاً من الطــلاب من كلتا المجموعتين هم الذين تحدثوا عن تأثيرات منزلية سلبية، لكن المشاركين الحاليين كانوا يميلون أكثر إلى مشاركات إيجابية لأولياء الأمور، وهو ما قد أسهم في إبقائهم في البرنامج.

## المناقشة وانعكاسات

## تحسين عملية الاستمرارية

يبدو أن العوامل الاجتماعية أثرت بصورة قوية في استمرار الطلاب الموهوبين والمتفوقين المنحدرين من خلفيات متدنية الدخل في هذا البرنامج الإثرائي الأكاديمي. وبدا أيضاً أن العلاقات بالأقران والموجهين، وأولياء الأمور، تظهر أكبر الفروق بين المشاركين الحاليين الذين استمروا بالبرنامج لما يزيد على عامين، والمشاركين السابقين الذين تركوا البرنامج بعد عامين.

في حين أن الدراسات التي قارنت على وجه التحديد بين المشاركين المحرومين اقتصادياً العائدين وغير العائدين إلى البرامج الإثرائية تُعد ضئيلة، لكن الأدبيات تقترح أن العلاقات مهمة بالنسبة للطلاب من أجل تنمية مواهبهم. مثلاً، وجد كل من تورانس، وجوف، وساترفيلد (Torrance, Goff, and Satterfield, 1998) للموجهين تأثير إيجابي في تنمية اهتمامات الطلاب الموهوبين من المحرومين اقتصادياً و/ أو الأقليات، وقد عرّفوا الموجهين بأنهم:

> الأفراد المؤثرون الذين يساعدونا بصورة بارزة في الوصول إلى الأهداف الرئيسة في الحياة. ولديهم القدرة على تعزيز ما يتعلق بنا من رفاهية، وتدريب، وتعلم، أو مهن، وهم في العادة يعرّفون بكونهم يمتلكون معرفة مميزة بالمهارات، وخبرة في مجال أو تخصص معيّن (صفحة 4).

ففي برنامج مشروع جامعة الشباب الصغار، يميل الموجهون إلى أن يكونوا جزءاً لا يتجزأ من الخبرات التي يتلقاها أولئك الطلاب من المشاركة في البرنامج.

ولعب الأقران أيضاً دوراً مهمّاً في تنمية المواهب والاستمرار داخل برنامج مشروع جامعة الشباب اليافعين. ومن المحتمل في هذا البرنامج، أن المشاركين الذين وجدوا أقراناً لم يصبحوا أصدقاء فحسب، ولكنهم أيضاً نظروا إلى عملية التعلم على أنها مهمة، سوف يستمرون بالبرنامج. وتأكيداً لهذه الرغبة في تكوين الصداقة، قال كوكس، ودانيال، وبوسطن (Cox, Daniel, and Boston, 1985) إن الطلاب الموهوبين بحاجة للعمل واللعب مع طلاب آخرين يشاركونهم الاهتمامات والقدرات نفسها، وحّذروا من أن مجموعة الأقران غير الملائمين يمكنهم التأثير بصورة سلبية في النمو الأكاديمي واللاصفي الخاص بالطلاب الموهوبين.

لـذا، يحتاج الاختصاصيون الذين يديرون البرامـج الإثرائية إلى تلمذة اهتمام خاص لعملية تنمية الصداقات التي تعزز النمو الأكاديمي والشخصي. ويوفر مشروع جامعة الشباب اليافعين الفرص أمام الطلاب الموهوبين للتفاعل الاجتماعي مع الآخرين المشابهين لهم.

ويُعـد دعم أولياء الأمور من العوامل الرئيسة الأخرى التي تؤثر في الإبقاء على الطلاب في البرامج. وقد وردت أهمية الدعم الأسري في العديد من الدراسات (Baker, Bridger, & Evans, 1998; Diaz, 1998; Hébert, 1998; Hébert & Olenchak, 2000). وتُعد دراسة بلوم (Bloom, 1958) هي الدراسة الأساسية التي اختبرت التأثيرات الإيجابية للأسرة في تنمية المواهـب، حيث كان لأفراد الأسرة اهتمامات شخصية في مجـال الموهبة، وقدموا تشجيعاً قويّاً ومكافآت لتنمية المواهب. ففي السنوات الأولى من نمو الموهبة، كان المنزل مهمّاً لتوفير المصـادر، وجلسـات التدريب، والمساعدة على أنشطة الأطفال، وفـي حين لم يمتلك الكثير من أن أولياء الأمور فـي مشروع جامعة الشباب اليافعين الموارد المالية لمساعدة أطفالهم، لكنهم أدركوا أهمية البرنامج لمستقبل أطفالهم، وقدموا الدعم لهم بطرق متعددة من خلال الاستماع لقصصهم، ووضع توقعات عالية، وتوفير بيئة آمنة يملؤها الحب.

وقـد أسهم التفاعـل المتبادل بيـن الإدراكات الإيجابية للذات والتأثيـرات الاجتماعية الإيجابية، بصورة مرجحة في استمرارية الطلاب الحاليين لمشروع جامعة الشباب اليافعين داخل البرنامج. وعلى الرغم من الصعوبات الاقتصادية، فقد آمن الطلاب الحاليون بقدراتهم مـن أجـل الأداء الجيد سـواء أكان ذلك فـي مجال المواهـب الأكاديميـة أم غيرها كالفنون والموسيقى أو الرياضة. ويمكن وصف هذا الاعتقاد بالكفاءة الذاتية self-efficacy، أو شعور الفرد بالإتقان، أو القدرة على النجاح في مجالات محددة (Bandura, 1996). وتوصلت أبحاث بانـدورا (Bandura, 1997) إلـى أن الكفـاءة الذاتية تؤثر فـي الأداء الأكاديمي، والأهداف، واختيار الأنشطة، والجهد المبذول، والمثابرة خلال الأنشطة. وخلافاً للطلاب السابقين، عزا الطـلاب الحاليون إدراكاتهم عن أنفسهم إلى قدراتهم في مجالات محددة من المواهب، مع الإشـارة إلى أن عملية إتقان الخبرات المكتسبة من الدروس الإثرائية والبرامج الأخرى، هي التي أوصلتهم إلى الشعور بالنجاح الذي أوصلهم بدوره إلى الاستمرار بالبرنامج.

## الخلاصة

إن إحدى المشكلات الرئيسة في تعليم الموهوبين لا تكمن فقط في اكتشاف المزيد من الطلاب الموهوبين الذين ينتمون إلى خلفيات منخفضة الدخل، ولكن أيضاً في الإبقاء عليهم فـي البرامج الخاصة. وقد تناول هذا التقويم للبرنامج هذه القضية المهمة من خلال دراسة العوامـل التي يبدو أنها تسهم في الإبقاء على هؤلاء الطـلاب الموهوبين المعرضين للخطر. وعلى الرغم من أننا كنّا مقيدين بالعينة الممثلة الصغيرة من دراسات الحالة، لكننا اكتشفنا أهمية العلاقات الاجتماعية بالأقران والراشدين في عملية إبْقائهم. والأمر متروك للقائمين علـى تطوير البرنامج لدراسة إيجاد بيئة تضم الموجهين والأقران ذوي الخلفيات الأكاديمية والاهتمامات المتشابهة لتعزيز إدراكات الطلاب لأنفسهم، والكفاية الذاتية لديهم، وعلاقاتهم الاجتماعية.

## قائمة المراجع


Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly,* 42, 5–15.

Bandura, A. (1996). Multifaceted impact of self–efficacy beliefs on academic func–tioning. *Child Development,* 67, 1206–1222.

Bandura, A. (1997). *Self–efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Benbow, C. P., Perkins, S., & Stanley, J. C. (1983). Mathematics taught at a fast pace: A longitudinal evaluation of SMPY's first class. In C. P. Benbow &J. C. Stanley (Eds.), *Academic precocity: Aspects of its development* (pp. 51–78). Baltin Johns Hopkins University Press.

Bernal, E. M. (2002). Three ways to achieve a more equitable epresentation of cul–turally and linguistically different students in GT programs. *Roeper Review, 24, 82–88* .

Bloom, B. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people* . New York:

Ballantine.

Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly,* 38, 164–171.

Bourstein, P. J., Holahan, W., & Sawyer, R. (1988). The expectations and motivations of gifted students in a residential academic program: A study of individual differences. *Journal for the Education of the Gifted,* 11, 36–53.

Center for Talented Youth (2002). *Summer programs. Johns Hopkins University.* Retrieved February 5, 2004, from http://cty.jhu.edu

Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. A. (1985). Educating able learners:

Programs and promising practices . Austin: University of Texas Press.

Diaz, E. L. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly,* 42, 105–122.

Duke University. (2002). *Duke University Talent Identification Program.* Retrieved February 17, 2004, from http://www.tip.duke.edu

Enersen, D. L. (1993). Summer residential programs: Academics and beyond. *Gifted Child Quarterly,* 37, 169–176.

Feldhusen, J. F. (1995). Talent development: The new direction in gifted education. *Roeper Review,* 18, 92.

Ford, D. (1996). *Reversing underachievement among gifted Black students: Promising practices and programs.* Teachers College Press: New York.

Grantham, T. C. (2003). Increasing Black student enrollment in gifted programs: An exploration of the Pulaski county special school district's advocacy efforts. *Gifted Child Quarterly,* 47, 46–65.

Hébert, T. P. (1998). De Shea's dream deferred: A case study of a talented urban artist. *Journal for the Education of the Gifted,* 22, 5 6–79.

Hébert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly,* 44, 196—207.

Johnsen, S. K., & Corn, A. L. (2001). *Screening assessment for gifted elementary students* (2nd ed.). Austin, TX: PRO–ED.

Katz, M. (1997). *On playing a poor hand well: Insights from the lives of those who have overcome childhood risks and adversities.* New York: Norton & Co.

Kay, S. I., & Subotnik, R. F. (1994). Talent beyond words: Unveiling spatial, expressive, kinesthetic, and musical talent in young children. *Gifted Child Quarterly,* 38, 70–74.

McLennan County Youth Collaboration—Communities In Schools. (2001). [McLen–nan County statistics]. Unpublished raw data.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study plications in education.* San Francisco: Jossey–Bass.

Olszewski–Kubilius, P. (1989). Development of academic talent: The role of summer programs. In J. VanTassel–Baska & P. Olszewski–Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self, and the school* (pp. 214–230). New York: Teachers College Press.

Olszewski–Kubilius, P., & Laubscher, L. (1996). The impact of a college–counseling program on economically disadvantaged gifted students and their subsequent college adjustment. *Roeper Review,* 18, 202–208.

Robins, J. (2003). A model for mentoring gifted and talented students. in *Influ–ences: Social perspectives* (pp 26–39). Unpublished monograph, Department of Educational Psychology, Baylor University, Waco, TX.

Ryser, G. R., & McConnell, K. (2004). *Scales for identifying gifted students.* Waco, TX: Prufrock Press.

Shulman, L. (1999). *The skills of helping individuals, families, groups, and com–munities.* Itasca, IL: F. E. Peacock.

Swiatek, M. A., & Benbow, C. P. (1991). A ten–year longitudinal study of students in a fast–paced mathematics program. *Journal for Research in Mathematics Education,* 22, 138–150.

Torrance, E. P., Goff, K., & Satterfield, N. B. (1998). *Multicultural mentoring of the gifted and talented.* Waco, TX: Prufrock Press.

University of Denver. (2003). *Rocky Mountain Talent Search.* Retrieved February 17, 2004, from http://www.du.edu/education/ces/rmts. html

Werner, E. E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 97–116). New York: Cambridge University Press.

Worrell, F. C., Szarko, J. E., & Gabelko, N.H. (2001). Multi–year persistence of non–traditional students in an academic talent development program. *Journal of Secondary Gifted Education,* 12, 80–89.

# نظرة شاملة لثلاثة نماذج من أكاديميات الإقامة الداخلية المموّلة حكوماً المخصّصة للمراهقين الموهوبين

تريسي ل. كروس وكيمبرلي أ. ميلر

## مقدمة

يلتحق الطلاب الموهوبون أو المتفوقون بأنواع متعددة من البرامج التعليمية في مختلف أنحـاء الولايات المتحدة. ويجري هذا التعليم في أوضـاع يمكن أن تتدرج على متصل يتراوح بيـن الأقل تقييداً إلى الأكثـر تقييداً. وبصورة محددة، عادةً ما يتعلـم الطلاب الموهوبون أو المتفوقـون من خلال الصفـوف غير المتجانسة، وبرامج السحـب، والمجموعات العنقودية، والفصـول المستقلة بذاتها (Self-Contained)، والأكاديميـات الداخلية (التفرغية). ومن بين هذه القائمة من الخيارات، تمثلُ الأكاديميات الداخلية العامة طريقة جديدة نسبيّاً تهدف إلـى تلبية حاجات المراهقيـن الموهوبين. وعلى الرغم من أن عدداً قليلاً من المؤلفين كتبوا عـن برامج الموهوبيـن الداخلية في أنحاء البـلاد جميعهـا (Boothe, Sethna, Stanley, & Colgate, 1999; Borden, 1998; Eilber, 1987; Kolloff, 2003; Both & Stanley; 2007; Stanly. 1991; Stepphens,1999)، لكن لا تتوافرحتى اليوم، مراجعة شاملة تتضمن تفاصيل تتعلـق بأوجه التشابه والاختلاف لهذه المدارس. ويتمثل الهدف من هذا الفصل في التركيز بصورة محددة على ثلاثة نماذج مختلفة من الأكاديميات الداخلية العامة الخاصة بالمراهقين الموهوبين مع توضيح أهدافها، وأصولها، وأوجه التشابه والاختلاف بينها. وقد أضيفت أمثلة لجهـود التواصل الخاصة بالمدارس جنباً إلى جنب مـع وصف للتقويم المشترك للممارسات المتبعة. وينتهي الفصل بتحليل المزايا والمخاوف المرتبطة بالالتحاق بإحدى هذه المدارس.

يحتــاج الطــلاب الموهوبــون والمتفوقــون إلــى تعليم متخصــص. وقد ظل هــذا الأمر يحــدث داخــل سيــاق بيئــة الفصــل الدراســي العــادي، وبرامــج السحــب خــارج الفصول، أو المساقــات الدراسيــة المتخصصــة ضمــن الوســط التعليمــي التقليــدي، لكنــه لــم يثبــت بالنسبــة للكثيــر مــن الطــلاب أن هــذه الخيــارات تتضمــن مــا يكفــي مــن التحدي (Cross, Margison & Williams, 2003). أما بالنسبة للآخرين في المناطق الريفية، فلم تكن المساقات المتخصصة متاحة نظراً لافتقار النظام التربوي إلى المعلمين من ذوي المهارات والخبرة كي يدرسوا تلك المساقات (Cross & Burney, 2005). وقد دفعت الحاجة لتوفير بيئة أكثر تحدّياً من أجل تطوير قدرات الطلاب الموهوبين، إلى إيجاد البرامج الداخلية الخاصة بتعليم الموهوبين. وقد صُنّفت النماذج الثلاثة من هذه البرامج الداخلية التي سنناقشها تالياً إلى النموذج الأول، والثاني، والثالث استناداً إلى مجال تركيز البرنامج. وتمثّل مدارس النموذج الأول مدارس ثانويــة داخلية عامة ينصــبّ تركيزها الرئيس على مــواد العلوم والرياضيات، أمــا مدارس النموذج الثاني، فتمثّل مدارس ثانوية داخلية عامة ينصبّ تركيزها الرئيس على الفنون والعلوم الإنسانية. أما مدارس النموذج الثالث، فهي مدارس داخلية عامة تمثّل الدخول المبكــر إلى برامج الجامعة، حيث يحصــل الطلاب على درجة الثانوية العامة ودرجة الزمالة بعد دراسة مساقات جامعية.

وهنــاك نماذج أخرى، بالإضافة إلــى الأكاديميات الداخلية العامة التي تشكّل جزءاً من هذا التوجه الذي تمثله الولاية لنماذج معيّنة من المدارس الداخلية. مثلاً، ظهر برنامج معروف داخل جامعة واشنطن، يُديره مركز هولبرت ونانسي روبنسون للباحثين الصغار the Halbert and Nancy Robinson Center for Young Scholars–HNRCYS، قبــل ثلاثة عقود من الآن. وعلــى الرغــم من أنه يحظى بسمعة طيبة، لكنه لا يتوافق مع النماذج المحددة التي بُحثت في هــذا الفصل. وعلاوةً علــى ذلك، وعلى الرغم مــن وجود أمثلة أخرى لبرامــج داخلية كبيرة منتشرة في أنحاء البلاد جميعها، لكنها لا تمثل التوجهات المحددة الموصوفة في هذا الفصل.

ومن القضايا الشائعة المؤثرة في الأكاديميات الداخلية جميعها، هي عملية تشكيل الجسم الطلابــي (عملية التمثيل representation). ويُعرّف التمثيــل ليعني أشياء مختلفة باختلاف

المدارس. فبالنسبة لبعض المدارس، تعني عملية التمثيل سحب أعداد مماثلة من الطلاب من المناطق الجغرافية المختلفة للولاية الراعية. وتعني بالنسبة لمدارس أخرى، تمثيل التركيبة السكانية (الديموغرافية) لسكان الولاية. وعند بعضها الآخر تتضمن تعريفاً أوسع للتمثيل من خلال وضع هدف لبناء جسم طلابي متنوع قدر الإمكان. وتتقاطع ثلاث قضايا عبر هذه الأهداف، هي: موقع المدرسة داخل كل ولاية بالنسبة إلى المراكز الحضرية الكبيرة؛ والعلاقات بين التخصصات في المدارس وأعداد طلاب المدرسة؛ وحجم الجسم الطلابي مقارنة بعدد سكان الولاية. وتشمل العوامل الأخرى التي تؤثر في عملية التمثيل إن كانت المدرسة تقع داخل حرم كلية أو جامعة، والتركيبة السكانية للولاية. وتتأثر قضايا التمثيل أيضاً في حال امتلاك الولاية لتاريخ من المدارس الداخلية والعمر الزمني للمدرسة. وقد أُخذت هذه العوامل في الحسبان منذ نشأتها داخل كل مدرسة. وقد بدأت مدارس كثيرة تنظّم البرامج الصيفية للطلاب الأصغر سنّاً في محاولة منها لضمان التمثيل الديموغرافي للولايات التي تحتضنها. وتتمثل الفرضية التي تستند إليها هذه الإستراتيجية في أن الطلاب الذين يلتحقون بالبرامج الصيفية سيرجح التحاقهم بالأكاديمية المستمرة مدة عام بعد قضاء بعض الوقت داخل الحرم الجامعي. وقد انضمت أكاديميات أخرى إلى جهود اختيار الطلاب بحرص شديد، في حين لجأت مدارس أخرى إلى تعديل الإعدادات المدرسية لإغراء المجموعات الفرعية من الأطفال الذين يُختارون لهذه البرامج. مثلاً، سعت أكاديمية إنديانا للعلوم والرياضيات والعلوم الإنسانية للحصول على موافقة لإنشاء برنامج ديني لاستيعاب اهتمامات بعض طلابها، وحصلت على الموافقة المطلوبة.

ونظراً إلى التحدي الكبير الذي تثيره هذه القضية، فقد قدمت المجموعات الممولة، مثل مؤسسة سلون Sloan Foundation ملايين الدولارات لمساعدة الأكاديميات الداخلية على تحقيق أهدافها في تمثيل الجسم الطلابي.إن التمثيل الناقص لمجموعات معيّنة من الطلاب ذوي المواهب والقدرات يظهر أيضاً في الأكاديميات الداخلية إلى حدٍّ ما، على نحو ما هو الحال في الميدان الأوسع لدراسات الموهوبين.

## أوصاف ثلاثة نماذج
## من الأكاديميات الداخلية

**مدارس النموذج الأول: التركيز على الرياضيات والعلوم**

برز النموذج الأول الأكثر شهرة مع افتتاح مدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات في عام 1980. وقد بدأ تطوير هذه المدرسة الثانوية الداخلية العامة في عام 1977 عندما أسّس حاكم الولاية جيمس هنت James Hunt المدرسة، بوصفها برنامجاً لخدمة طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر من الموهوبين أكاديمياً في مواد العلوم والرياضيات (Eilber, 1987). وأنشأ الحاكم مدرسة كارولينا الشمالية من أجل ثلاثة أهداف محددة،هي: أولاً، أنه أدرك أن النمو الاقتصادي للولاية يعتمد كثيراً على الشركات التي تركز إلى التكنولوجيا التي تتطلب زيادة التركيز على التدريب في مجال الرياضيات والعلوم لطلاب المدارس الثانوية. ثانياً، نظراً إلى أن الكثير من الطلاب الموهوبين في ولاية كارولينا الشمالية، لم تتوافر لديهم الفرص للوصول إلى الموارد الضرورية لتنمية مواهبهم في مجال العلوم والرياضيات، فإن المدارس الداخلية الجديدة ستملأ هذا الفراغ. ثالثاً، أدرك أنه فضلاً عن الحاجة إلى فرص جديدة للطلاب الموهوبين، فإن المعلمين كذلك بحاجة إلى فرص جديدة لتدريبهم من أجل تقديم التعليم الملائم للطلاب الموهوبين. وبالآتي، يمكن للمدرسة الداخلية المتخصصة في العلوم والرياضيات أن توفر التدريب الاستثنائي للمعلمين في هذه المجالات.

وتستمر مدرسة كارولينا الشمالية حتى اليوم، في خدمة هذه الأغراض، فضلاً عن توفير التعليم والتدريب للطلاب والمعلمين في مختلف أنحاء الولاية من خلال ورش العمل والتعلّيم عن بُعد. وتقدم مدرسة كارولينا الشمالية تجربة تربوية ذات جودة عالية، ونظراً إلى أنها من المدارس العامة، فإن التكاليف المترتبة على الطلاب تنحصر في نفقاتهم الشخصية. أما تكلفة الدراسة والنفقات العامة، فتدفع من موازنة المدرسة البالغة اثني عشر مليون دولار، حيث يموّل المجلس التشريعي للولاية معظم هذه الموازنة.

وتخدم المدرسة حاليا 580 طالباً، موزعين بالتساوي حسب نوع الجنس- الجندر-، وتعكس عملية التوزيع العرقي نوعاً من التنوع (65% من البيض، و 18% من أصول آسيوية، و 12%

من الأميركيين الأفارقة، و4% من أصل إسباني، و1% من الأميركيين الأصليين). ويتسم القبول في مدرسة كارولينا الشمالية بالتنافسية العالية التي تستند إلى نتائج الاختبارات، والسجلات المدرسية، وخطابات التوصية، والأبحاث الشخصية، والمقابلات. وفي حال حصول الطلاب على القبول، فإنهم يشاركون في مناهج مكثفة تركز بصورة كبيرة على العلوم والرياضيات. والكثير من هذه المساقات من نوع مساقات التسكين المتقدم Advanced Placement التي تتيح للطلاب فرصة اختيار دروس جامعية، ويدرّس المساقات كافة أعضاء هيئة التدريس في المدرسة، وجميعهم من حَمَلة شهادات الماجستير، وثلثهم حاصل على درجة الدكتوراة. ونظراً إلى أن مدرسة كارولينا الشمالية تتبع أنظمة جامعة كارولينا الشمالية، فيمكن للطلاب الوصول إلى الكثير من المصادر الأكاديمية للجامعة. وعلى الرغم من التركيز الكبير للمدرسة على الجوانب الأكاديمية، لكنها تقدم كذلك الأنشطة اللاصفية التقليدية (الرياضة، والنوادي، والرقص الشعبي) الموجودة في المدارس الثانوية التقليدية.

وبعد تأسيس مدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات، أُنشئت تسع مدارس مماثلة في أنحاء البلاد جميعها بين عامي 1981 و1995 (لويزيانا، 1981؛ أوكلاهوما، 1983؛ إيلينوي، 1985؛ ميسيسيبي، 1987؛ كارولينا الجنوبية، 1987؛ إنديانا، 1988، ألاباما، 1989؛ أركنساس، 1991؛ ماين، 1995؛ انظر الجدول 1.5). وتتشابه هذه المدارس مع مدرسة كارولينا الشمالية من حيث التركيبة الجندرية (النوع الإجتماعي) والعرقية، ومعايير القبول، والمناهج الدراسية، والأنشطة اللاصفية، وأنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي (مثل، التعلّيم عن بُعد، وورش العمل الصيفية). وتتبع أربع من هذه المدارس (لويزيانا، ميسيسيبي، إنديانا، أركنساس) إحدى الجامعات الرئيسة، مما يتيح لطلاب هذه المدارس التمتع بالميزة الإضافية للوصول إلى مصادر الجامعة. وتخدم أيضاً ثلاث من المدارس (إيلينوي، ألاباما، ماين) طلاب الصف العاشر، لكن مدرسة ماين هي الوحيدة التي تقبل طلاباً من خارج الولاية (بتكلفة سنوية مقدارها 18,000 دولار). أما بالنسبة لمدارس النموذج الأول، فتتراوح تكاليف نفقات الطلاب الشخصية من داخل الولاية فقط من ثلاثة آلاف إلى مئة دولار في ولاية ماين. ومن بين المدارس العشرة، توفر أربع منها فقط مجالاً للتخصص الأكاديمي بالإضافة إلى العلوم والرياضيات. وتعلّم

مدارس لويزيانا و أركنساس الفنون، أما مدارس إنديانا وماين فتعلّم العلوم الإنسانية بوصفها تركيزاً مساوياً للعلوم والرياضيات.

**مدارس النموذج الثاني: التركيز على الفنون والعلوم الإنسانية**

تركـز مدارس النموذج الأول بصورة رئيسة علـى الرياضيات والعلوم، مع تركيز القليل منهـا على المـواد الأكاديمية الإضافية، في حين تركز الأكاديميـات الداخلية للنموذج الثاني بصورة رئيسة على الفنون والعلوم الإنسانية (انظر الجدول 2.5 المتعلق بقائمة مدارس النموذج الثاني). وتعدُّ مدرسة كارولينا الشمالية للآداب أول مدرسة أنشئت وفقاً لهذا النموذج، وافتتحت عـام 1965، وتديرها جامعة كارولينـا الشمالية على غرار مدرسة كارولينـا الشمالية للعلوم والرياضيات. وقد أُسّست مدرسة كارولينا الشمالية للفنون كما أُسّست مدرسة كارولينا الشمالية من خلال تفاني الحاكم السابق تيري سانفورد Terry Sanford، وعدد من الداعمين في المجتمع.

**جدول 1.5**
**مدارس النموذج الأول**

| المدرسة | تاريخ الافتتاح | الموقع الالكتروني |
|---|---|---|
| كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات | 1980 | http://www.ncssm.edu |
| لويزيانا للرياضيات والعلوم والآداب | 1981 | http://www.lsmsa.edu |
| أوكلاهوما العلوم والرياضيات | 1983 | http://www.ossm.edu |
| أكاديمية إلينوي الرياضيات والعلوم | 1985 | http://www2.imsa.edu |
| ميسيسيبي للرياضيات والعلوم | 1987 | http://www.msms.k12.ms.us |
| حاكم كارولينا الجنوبية للعلوم والرياضيات | 1987 | http://www.scgssm.org |
| أكاديميـة إنديانـا للعلوم والرياضيـات والعلوم الإنسانية | 1988 | http://www.bsu.edu/web/academy |
| ألاباما للرياضيات والعلوم | 1989 | http://www.asms.net |
| أركنساس للرياضيات والعلوم والفنون | 1991 | http://asmsa.net |
| ماين للعلوم والرياضيات | 1995 | http://www.mssm.org |

جدول 2.5

مدارس النموذج الثاني

| المدرسة | تاريخ الافتتاح | الموقع الالكتروني |
|---|---|---|
| كارولينا الشمالية للفنون | 1965 | http://www.ncarts.edu |
| ألاباما للفنون الجميلة | 1968 | http://www.asfa.k12.al.us |
| أكاديمية تكساس للقيادة في العلوم الإنسانية | 1994 | http://dept.lamar.edu/taolith |
| حاكم كارولينا الجنوبية للآداب والعلوم الإنسانية | 1999 | http://www.scgsah.state.sc.us |
| ميسيسيبي للفنون | 2003 | http://www.msa.k12.ms.us |

وكان الهدف الرئيس دوماً للمدرسة التدريب المتخصص للطلاب الموهوبين في مجالات الموسيقى، والمسرح، والرقص الشعبي، والفنون الأدائية على مستوى المدارس الثانوية والجامعة. وينصبّ تركيز المدرسة على أداء الفنون لا على الدراسة الأكاديمية الخاصة بالفنون. واتّبع هذا التركيز نهج المدارس الأوروبية المحافظة، فعلى الرغم من توفر منهاج أكاديمي متكامل ورؤية تاريخية للتخصصات، لكن التركيز يبقى على الأداء. ويلتحق الطلاب المقبولون بإحدى مدارس الفنون الخمسة التي تركز على الرقص الشعبي، والتصميم، والإنتاج، والدراما، وصناعة الأفلام، أو الموسيقى. ويحصل الطلاب على تدريب يمكّن المدرسة من منحهم شهادة الدراسة الثانوية إلى جانب درجات الدراسة الجامعية والماجستير. ويعدُّ هذا البرنامج ذو الدرجات العلمية المتعددة أحد الجوانب الخاصة في مدرسة كارولينا الشمالية للفنون مما يجعلها مدرسة فريدة من نوعها. وهي لا تمثل فقط مدرسة ثانوية داخلية للطلاب الموهوبين، بل هي أيضاً مؤسسة جامعية ومؤسسة دراسات عليا للفنون، وتوفر تدريباً مكثّفاً للطلاب في المراحل الأكاديمية كافة.

وفي الوقت الحالي، تتولى مدرسة كارولينا الشمالية للفنون تعليم الطلاب من الصف التاسع حتى كلية الدراسات العليا، ويلتحق بها ألف وخمسة وسبعون (1075) طالباً (منهم 263 من طلاب المدارس الثانوية)، وتبلغ الميزانية المخصصة للدراسة الثانوية 8,568,000 دولاراً. وليس التكوين العرقي لمدرسة كارولينا الشمالية للفنون متنوعاً كمدارس النموذج الأول

(84% من البيض، و5% من الأميركيين الأفارقة، و4% من الأعراق الأخرى، و 3% من أصول آسيوية، و3% من أصل إسباني، و1% من الأميركيين الأصليين). ويركز الطلاب المقبولون في الصف التاسع والعاشر على مواد الموسيقى والرقص الشعبي، لكن الطلاب الأكبر سنّاً يمكنهم التركيز على أي نوع من الفنون. وتوفر مدرسة كارولينا الشمالية للفنون مساقات التسكين المتقدم في الكثير من المجالات (مثل الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية)، من خلال تزويد الطلاب بتعليم شامل ومكثف، ولكنها لا توفر فرص المشاركة للطلاب في ألعاب القوى. وتشارك المدرسة أيضاً على نطاق واسع، في أنشطة ممتدة (مثل ورش العمل والمساقات الصيفية) مخصصة للطلاب والمعلمين في أنحاء الولاية جميعها.

وتسمح مدرسة كارولينا الشمالية للفنون بقبول الطلاب من خارج الولاية، ولكنها تشترط ألا يقل عدد طلابها المقيمين في ولاية كارولينا الشمالية عن 50%، ولا يترتب على الطلاب المقيمين في الولاية أي تكاليف أخرى، ولكن الطلاب القادمين من خارج الولاية يدفعون ما معدله 17,000دولار بوصفه رسماً سنويّاً للالتحاق. ويُعد القبول في المدرسة تنافسيّاً يتطلب الاختبار الشخصي، وخطابات التوصية، والمقابلات الشخصية، والأبحاث، وسجلات الطلاب (في حال وجودها). ولكن بعكس مدارس النموذج الأول، حيث لا يُطلب فيها نتائج الاختبارات الرسمية أو المعدل العام التراكمي.

وافتتحت المدارس الأربع التي تتبع مدرسة كارولينا الشمالية للفنون بين عامي 1968 و2003 (مدرسة ألاباما للفنون الجميلة، عام 1968؛ أكاديمية تكساس للقيادة في العلوم الإنسانية، 1994؛ مدرسة حاكم كارولينا الجنوبية للفنون والعلوم الإنسانية، 1999؛ مدرسة ميسيسيبي للفنون، 2003؛ انظر الجدول 2.5). وتتراوح موازنات تلك المدارس من 1.8 مليون دولار (ميسيسيبي) إلى 6.5 مليون دولار (ألاباما). وعلى الرغم من اشتراكها في الهدف نفسه، لكن يوجد الكثير من الاختلافات الرئيسة. وتمتلك مدارس النموذج الثاني كافة تكويناً عرقيّاً متشابهاً، ولكن تُعد أكاديمية تكساس الأكثر تنوعاً (55% من البيض، و20% من الأميركيين الأفارقة، و10% من أصل آسيوي، و10% من أصل إسباني، و5% من الأميريكيين الأصليين). وتخدم أربع من المدارس الخمس طالبات أكثر من الطلاب (كارولينا الشمالية، 66% مقابل

34%؛ ألاباما، 65% مقابل 35%؛ كارولينا الجنوبية، 67% مقابل 33%؛ ميسيسيبي، 75% مقابل 25%)، في حين تنقسم الأعداد بالتساوي من حيث الجندر في أكاديمية تكساس.

أمـا المدرستان اللتان تقبل طلاباً من خارج الولاية فهما مدرسة ألاباما للفنون الجميلة ومدرسـة كارولينا الشمالية للفنون، وتعد تكاليف التحـاق الطلاب من خارج الولاية بمدرسة كارولينا الشمالية أعلى بكثير مما هي عليه في مدرسة ألاباما (نحو 17000 دولار مقابل 7000 دولار تقريبـاً). فضلاً عـن أن بقية المدارس تتقاضى رسوماً متباينـة نظير التحاق الطلاب من داخل الولاية (من 1700دولار في ألاباما إلى ما يزيد على 4200 دولار في تكساس)، لكن مدرسـة كارولينا الشماليـة للفنون تخدم طلاب الولاية من دون مقابـل. وتُعد مدرسة ألاباما للفنون الجميلة وأكاديمية تكساس للقيادة في العلوم الإنسانية المدرستين الوحيدتين في هذا النمـوذج اللتين تشترطان حـدّاً أدنى من درجات الاختبارات المقننة مـن أجل القبول، وتُعد أيضاً مدارس كارولينا الجنوبية، وميسيسيبي، وألاباما المدارس الوحيدة التي تشترط معدلاً عامّاً تراكمياً من تقدير «ج» فما فوق من أجل القبول.

وتتولـى الجامعات إدارة مدرستين من المدارس الخمس في هذا النموذج، حيث تشرف جامعة لامار Lamar University على أكاديمية تكساس للقيادة في العلوم الإنسانية، أما مدرسة كارولينـا الشماليـة للفنون فتشرف عليهـا جامعة كارولينا الشمالية. وفضـلاً عن توفير أربع مدارس من هذا النموذج المقـررات الدراسية كافة داخل الموقع، لكـن مدرسة ميسيسيبي للفنـون هي الوحيدة التي توظف هيئة تدريس مدرَّبيـن في مجال الفنون، وبالآتي، يتعين على طلابها دراسة مواد الرياضيات والعلوم والمساقات الأخرى في مدرسة بروكهافن الثانوية. أما تكسـاس وميسيسيبي فهما المدرستان الوحيدتان اللتان لا تشاركان حاليّاً في أنشطة التوعية والتواصـل الاجتماعي. وتخطـط مدرسة ميسيسيبي لبدء برنامج ممتـد في غضون السنوات القليلـة القادمة. وتُعد مدرستا ألابامـا وكارولينا الشمالية للفنون الوحيدتين اللتين لا توفران فرصـاً لألعاب القوى داخل المدرسة أو خارجهـا. على الرغم من أن المدارس جميعها تخدم طلاب الصف الحادي عشر والثاني عشر، لكنّ مدرستي كارولينا الشمالية وكارولينا الجنوبية

تخدمان أيضاً طلاب الصف التاسع والعاشر في مجال الموسيقى والرقص الشعبي، وأن مدرسة ألاباما أيضاً تخدم طلاب الصف السابع في مجال الموسيقى والرقص الشعبي.

**مدارس النموذج الثالث: الدخول المبكر إلى الجامعة**

تُعد الأكاديميات الداخلية للنموذج الثالث المخصصة للمراهقين الموهوبين مشابهة للنموذجين السابقين، من حيث الصرامة الأكاديمية؛ إذ توفر بيئة مليئة بالتحدي من خلال حثها الطلاب إلى الالتحاق بمساقات جامعية (انظر الجدول 3.5). وقد ظهرت مدارس هذا النموذج مع تأسيس أكاديمية تكساس للرياضيات والعلوم في عام 1987، التي يعود إنشاؤها جزئيّاً إلى عميد كلية التربية في جامعة نورث تكساس الذي كان مدرساً في مدرسة ثانوية للطلاب الموهوبين، وجعلته خبراته يؤمن بأن الموهوبين في المراحل الأولية والنهائية من الثانوية لم يتعرضوا للتحدي بما فيه الكفاية. ونظراً إلى خبرته، طلب من الجامعة أن تطور برنامجاً تسريعيّاً لطلاب المراحل الأولية والنهائية من الثانوية. وبعد أن زار مسؤولون من الجامعة مدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات، قرّروا عندئذٍ أن المنهاج الجامعي المتكامل سيكون الأنسب بالنسبة لولايتهم.

**جدول 3.5**
**مدارس النموذج الثالث**

| المدرسة | تاريخ الافتتاح | الموقع الالكتروني |
|---|---|---|
| أكاديمية تكساس للرياضيات والعلوم | 1987 | http://www.tams.unt.edu |
| أكاديمية جورجيا المتقدمة | 1995 | http://www.advancedacademy.org |
| أكاديمية جورجيا للرياضيات والهندسة والعلوم | 1997 | http://web2.mgc.edu/natsci/games/game–shome.html |
| أكاديمية ميسوري للعلوم والرياضيات والحوسبة | 2000 | http://www.nwmissouri.edu/MASMC |
| أكاديمية كنتاكي للرياضيات والعلوم | غير معروف | http://www.wku.edu/academy |

وكان الدكتور جوليان ستانلي Julian Stanley، وهو من العلماء البارزين في هذا المجال، داعماً مهمّاً لهذا النموذج، ومستشاراً للذين طوّروا مدارس النموذج الثالث، وكان أيضاً من المؤيدين بشدة لهذا الإنجاز، ويعدّه كثيرون الأب لهذا النموذج الخاص بتعليم الطلاب الموهوبين.

يتيح برنامج أكاديمية تكساس للدخول المبكر إلى الجامعة الفرصة أمام الطلاب للحصول على كل من شهادة الدراسة الثانوية ودرجة الزمالة خلال أول سنتين من الدراسة الجامعية. ويلتحق الطلاب بمساقات دراسية يقدمها أعضاء هيئة التدريس بجامعة نورث تكساس (يحمل جميعهم درجة الماجستير وغالبيتهم من حملة درجة الدكتوراة)، وبالآتي لا يلتحق الطلاب بمساقات التسكين المتقدم. ولما كانت جامعة نورث تكساس تتولى مسؤولية تعليم الطلاب، فإن أكاديمية تكساس لا تشارك في أنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي، وتمتلك موازنة أقل بكثير من مدارس النموذج الأول (3,405,719 $). ومن ناحية ثانية، تبلغ تكاليف الطلاب أعلى من ذلك بكثير (نحو 7,000 دولار سنويّاً). وعلى الرغم من عيش الطلاب داخل حرم الجامعة، وتمكّنهم من الوصول إلى مصادر الجامعة، والمشاركة في الألعاب الجماعية، لكنهم يسكنون في معزل عن طلاب الجامعة، ويُراقَبون عن قرب، ويُطبّق عليهم حظر تجول صارم.

وتخدم أكاديمية تكساس للرياضيات والعلوم حاليّاً 380 طالباً مقسّمين تقريباً بالتساوي وفقاً للجندر (45% من الإناث و55% من الذكور)، ولديها تركيبة عرقية مشابهة لمدارس النموذج الأول (58% من البيض، 25% من أصل آسيوي، 11% من أصل إسباني، و5% من الأميركيين الأفارقة، و1% من الأميركيين الأصليين). أما معايير القبول في أكاديمية تكساس فهي أيضاً مشابهة لمعايير النموذج الأول. ويتعين على الطلاب جميعهم الحصول إمّا على اختبار الاستعداد المدرسي Scholastic Aptitude Test– SAT التسكين المتقدّم Advanced placement، أو اختبار الكلية الأمريكية American College Test–ACT (الحد الأدنى للدخول غير محدد)، وتقديم نسخ من الأعمال السابقة، وخطابات توصية، وأبحاث مكتوبة، وحضور المقابلة الشخصية.

وقـد افتتحت المدارس الأربع التي تتبع نمـوذج أكاديمية تكساس للرياضيات والعلوم بين عامي 1995 و2000 (أكاديميـة جورجيا المتقدمة، 1995؛ أكاديمية جورجيا للرياضيات والهندسة والعلوم، 1997؛ أكاديمية ميسوري للعلوم والرياضيات والحوسبة، 2000؛ أكاديمية كنتاكي للرياضيات والعلوم). وتتراوح موازنات هذه المدارس ما بين 415,000 دولار (أكاديمية جورجيا المتقدمة) إلى 1,989,000 دولار (أكاديمية ميسوري). وتتشابه مدارس النموذج الثالث كافـة من حيث معايير القبول، والتكوين الجندري، والرسـوم، ولكن هناك الكثير من الفروق بينها. وتسمح ثلاث مدارس فقط (أكاديمية جورجيا المتقدمة، أكاديمية جورجيا للرياضيات والهندسـة والعلوم، أكاديمية كنتاكـي للرياضيات والعلوم) بقبول الطـلاب من خارج الولاية (وتتراوح التكلفة من 5,800 دولار إلى 7,187 دولار لكل فصل دراسي)، وتمتلك أكاديمية تكساس للرياضيات والعلوم أكبر نسبة التحاق من خارج الولاية مقارنة ببقية المدارس (380 طالباً). وتُعد أكاديمية جورجيا المتقدمة المدرسة الوحيدة التي تستقطب طلاباً أجانب من إسبانيا في كل عام (5% تقريباً من مجموع الطلاب المسجلين). أما أكاديمية تكساس وأكاديمية جورجيا المتقدمـة فتمتلكان أكبر نسبة من تنوع المجتمعـات الطلابية نظراً إلى احتوائهما على نسبة عاليـة من الطلاب من أصل آسيوي (أكاديمية تكساس = 25%، أكاديمية جورجيا = 12%)، وطلاب من أصل إسباني (أكاديمية تكساس = 11%، أكاديمية جورجيا = 5%) مقارنة ببقية المدارس، وأخيراً، وعلى غرار مدارس النمـوذج الأول، تقدّم مدرستان من مدارس النموذج الثالث الأربع تركيزاً أكاديميّاً إضافيّاً: حيث تقدم أكاديمية جورجيا الهندسة، وتقدم أكاديمية ميسـوري الحوسبة، وبعكس مدارس النموذج الأول والثانـي، لا تركز مدارس النموذج الثالث على أنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي.

## أنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي[1] Outreach Activities في مدارس النموذجين الأول والثاني

أُنشئت أغلب مدارس النموذج الأول والثاني مع تطلعات لتوسيع تأثيرها إلى ما بعد مجتمعاتها الداخلية. وتحقيقاً لهذه الغاية، أقبل الكثير منها على أنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي (Outreach Activities). وفيما يأتي أمثلة على أنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي التي أقبلت عليها الأكاديميات الداخلية للنموذجين الأول والثاني. وقد أشرنا إلى المدارس التي تقدم أكبر مجموعة من الأنشطة والبرامج.

### أنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي للنموذج الأول

تشارك مدارس النموذج الأول كافة في أنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي: وتمتلك مدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات واحداً من أكثر برامج التوعية والتواصل الاجتماعي شمولية من بين مدارس النموذج الأول كافة، وقد تحقّق الأمر بالنظر إلى أن مدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات خصّصت موازنات محدّدة لتوظيف فريق متفرغ لتشغيل هذه البرامج (S. Adkin, personal communication, December 6, 2005). ويتمثل هدف قسم البرامج الخارجية بمدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات في «توفير الخدمة العامة على مستوى الولاية، وجهود التوعية والتواصل الاجتماعي؛ لتحسين عملية تعليم العلوم والرياضيات لدى الطلاب والمعلمين خارج نطاق مدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات، وكذلك تشجيع استعمال تقنيات التعلم» (S. Adkin, personal communication, December 6, 2005)، وعلى الرغم من أن المجال لا يسمح بتفصيل أنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي جميعها الخاصة بمدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات، لكن مكونات كثيرة جديرة بالملاحظة ستناقش.

1 Outreach Activities يشير هذا المصطلح إلى الأنشطة التي تقوم بها المدرسة في المجتمع أو في سياق مجتمعي للتوعية ببرامجها أو توسيع نطاق التواصل مع المجتمع وتحسين المشاركة في مجال التعليم بما يعظم من الفوائد الإجتماعية والعمل بصورة منتجة داخل الاقتصاد المعرفي – المراجع.

بدأت مدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات (the North Carolina School Of Science & Mathematics – NCSSM) برنامجها للتعليم عن بُعد في عام 1992 من خلال منحة، ومنذ ذلك الوقت، استمرت برامجها بالنمو من خلال الدعم المقدم من المنح الأخرى وتمويل الولاية. وفي الوقت الحالي، يستمر برنامج التعلّيم عن بُعد ليتبوأ زعامة الولاية في التخطيط التربوي لكل من المؤتمرات التلفزيونية والإنترنت الخاصة بدءاً من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر. ويوفر هذا البرنامج مساقات منقولة معتمدة للطلاب والمعلمين للمرحلة الثانوية في مواد العلوم، والرياضيات، والعلوم الإنسانية، والأنشطة الإثرائية التي صُمّمت لتعزيز مسار المنهاج الدراسي. ومن الأمثلة على الدورات المقدمة: التسكين المتقدم في الأحياء، اللغة اللاتينية I / II، رياضيات المجسّمات والدوالّ المتقدمة، التسكين المتقدم في الفيزياء، التسكين المتقدم في التفاضل والتكامل (S. Adkin, personal communication, December 6, 2005).

وفضلاً عن التعلّيم عن بُعد، تُعد مدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات واحدة من عشرة مراكز لشبكات تعليم العلوم والرياضيات (Mathematics and Science Education Network–MSEN) التي تهدف إلى تدعيم تعليم العلوم والرياضيات لمرحلة الصف الثاني عشر، عن طريق تحسين نوعية التعليم في أنحاء ولاية كارولينا الشمالية كافة. وتقدم أيضاً برامج خاصة طوال العام الدراسي (مع وجود عدد أكبرمنها يقدم خلال الصيف) من أجل مساعدة المعلمين على صقل مهاراتهم، وتعلم كيفية الدمج الفعال للتكنولوجيا داخل صفوفهم. وفضلاً عن تقديم برامج متخصصة للمعلمين، فإن مدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات تستضيف برامج صيفية عدة للطلاب من مختلف أنحاء الولاية. ومن الأمثلة على ذلك: المشروعات الصيفية في العلوم والرياضيات، ومسابقات الرياضيات للمرحلة المتوسطة والثانوية، ومعارض الرياضيات. وتوفر هذه البرامج الفرصة للطلاب الأصغر سنّاً لمواجهة التحدي، وزيادة معرفتهم في مجال العلوم والرياضيات. وتُعد المشروعات الصيفية في العلوم والرياضيات (برعاية جامعة كارولينا الشمالية) جديرة بالملاحظة؛ نظراً إلى أن مدة البرنامج أربعة أسابيع، فإنه يمكن من خلاله لطلاب المرحلة الثانوية من المستويين الأول والنهائي العمل مع هيئة التدريس في الكلية على إنجاز مشروع من تصميمهم الخاص. وترعى جامعة كارولينا الشمالية هذا البرنامج بالتعاون مع جامعات عدة أخرى مشاركة (جامعة مركز

كارولينــا الشمالية، وجامعــة كارولينا الشمالية في ويلينغتون، جامعــة شرق كارولينا، جامعة ولايــة آبالاشيان، جامعة كارولينا الشمالية في شارلوت، جامعــة كارولينا الغربية). إن وجود فرصــ للعمل مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعــة يُعرّض الطلاب لأجواء الدراسة الجامعية، ويساعدهم على تطوير مهاراتهم البحثية، ويوفر علاقة التلمذة التي يمكن أن تستمر بخدمتهم إلى ما بعد الانتهاء من هذا البرنامج.

وتمثّــل أكاديميــة إيلينوي للعلــوم والرياضيــات Illinois Math & Science Academy IMSA مدرســة من النمــوذج الأول الذي يوفر أنشطة ممتدة للطلاب وأعضــاء هيئة التدريس في مختلف أنحاء ولايــة إيلينوي. وأقبلت أكاديمية إيلينوي للعلوم والرياضيــات على أنشطة التوعية والتواصل الاجتماعــي منــذ بدايــة المدرســة، ونمــت أعــداد البرامــج بصــورة ملحوظــة منذ ذلــك الوقت (K. Ciesemier, personal communication, December 7, 2005). ويتمثل الهدف الأول لبرامج التوعية والتواصل الاجتماعي لمدرسة إيلينوي في زيادة أعداد الطلاب المهتمين، وذوي المهارات فــي العلــوم والرياضيات. أمــا الهدف الثاني، فيتمثل فــي تعزيز قدرات معلمي ولايــة إيلينوي على تدريــس مناهج الرياضيات والعلوم على نحوٍ فعال. ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، توفر المدرسة البرامــج للمعلمين والطــلاب على مدار السنة (مع الحرص على تركيــز أغلب هذه البرامج خلال أشهر الصيف). وتتضمن بعض الأمثلة المحددة للتواصل مع الطلاب ما يأتي: التحقيقات الصيفية، والرحــلات الميدانية للاكتشاف العلمي، وأكاديمية إيلينوي للعلــوم والرياضيات المتحركة. ويتيح برنامــج التحقيقات الصيفية الفرصــ أمام الطلاب من الصف السادس حتــى التاسع، للالتحاق بورشــة عمل لمدة أربعة أيام تتضمن إجراء بحث مرتبــط بمشكلات الحياة الواقعية، وتعلم كيفية تقديــم النتائج بصورة فعالة. أمّــا الرحلات الميدانية للاكتشاف العلمــي، فتتيح الفرص لطلاب الصف الثاني حتى الرابع لمزاولة تجارب تعليمية تطبيقية مدة نصف يوم، وذلك بمساعدة طلاب من أكاديمية إيلينوي للعلوم والرياضيات. ولا يقتصر ذلك على إتاحة الفرصة أمام طلاب أكاديمية إيلينــوي للعلوم والرياضيات للعب دور قيادي، ولكنــه أيضاً يزوّد الطلاب الأصغر سنّاً بالمُوّجهين، ويساعــد كذلك علــى تعزيز اهتمامهم في مجــال العلوم. وأخيــراً، تمثل أكاديميــة إيلينوي للعلوم والرياضيات المتنقلة مسرح علوم متنقل يُوفّر عُروضاً في مجال العلوم لطلاب مناطق شيكاغو من الصف الثالث حتى الخامس، ومن الواضح أن برنامج أكاديمية إيلينوي للعلوم والرياضيات للتوعية

والتواصـل يوفر مجموعة متنوعة من الخبـرات التي تعزّز اهتمامات الطـلاب الصغار، والمعرفة المتعلقة بالعلوم والرياضيات.

وتوفـر أكاديمية إيلينوي للعلوم والرياضيات فضلاً عن التواصل مع الطلاب، الكثير من البرامـج للمعلميـن. ومن أبرز تلك البرامـج، شبكة التعلم المرتكز علـى مشكلات المعلمين Problem–Based Learning Network. ويمثل التعلم المرتكز على المشكلات (Problem–Based Learning– PBL) «نهجاً تربويّاً ينظم المناهج والتعليم ضمن مواقف مُعدّة بعناية ومُقتبسة من قضايـا العالم الواقعي» (Illinois Math and Science Academy, 2005, p. 1). وتتيح شبكة التعلم المرتكز على مشكلات المعلمين الفرصة لتعلم كيفية استخدام نموذج التعلم المرتكز علـى المشكلات من خـلال «المعاهد الصيفية والحلقات الدراسيـة الخاصة بتعلم النموذج؛ والملاحظات الصفية، والمشاورات، والأبحاث لتحديد مدى كفايتها داخل الصفوف؛ والتعاون عبر شبكة الإنترنت التفاعلية مع سائر المشاركين في نموذج التعلم المرتكز على المشكلات» (IMSA, p. 1). وتعمل مدرسة إيلينوي أيضاً مع المعلمين والمناطق التعليمية من خلال توفير التطوير المهني لمناهج الرياضيات، والعلوم، والتكنولوجيا، وطرائق التدريس، بالإضافة إلى شبكـة التعلم المرتكز على المشكلات. وتصبح أكاديميـة إيلينوي للعلوم والرياضيات بتعزيز مهـارات المعلمين في أنحاء الولاية جميعها، قادرة على التأثير إيجابيّاً في آلاف الطلاب وإلا فلن تكون قادرة على تقديم الخدمة.

وتوفر أكاديمية إنديانا للعلوم والرياضيات والعلوم الإنسانية برامج توعية وتواصل واسعة النطاق منذ ستة عشر عاماً. وتنقسم تلك البرامج إلى نوعين؛ يتضمن أحدهما تلك البرامج التي تركز على أعضاء هيئة التدريس (برنامج زملاء الكلية، ورش العمل الشهرية، ورش العمل الصيفية)، في حين يتضمن النوع الآخر تلك البرامج التي تركز على الطلاب (مساقات التعلّيم عن بُعد، برنامج الرحلات الميدانية الإلكترونية، وعدد من البرامج الصيفية للشباب الفقراء). ويسـدّد برنامج زمـلاء الكلية تكاليف إحضـار المعلمين من مختلف أنحاء ولايـة إنديانا إلى أكاديمية إنديانا لمدة عام دراسي؛ من أجل تعلم كيفية تعليم الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانويـة بصورة فعالة. ويعيش الزملاء في مساكن داخل حرم جامعـة ولاية بول، ويدرّسون

المساقات الدراسية الخاصة بالأكاديمية. ويقومون أيضاً بتطوير مواد المنهج الدراسي للعودة بها إلى مدارسهم الثانوية. وخلال السنوات الخمس عشرة للبرنامج، درس ستة وخمسون (56) من أعضاء هيئة التدريس في أكاديمية إنديانا وعملوا فيها.

وتوفر أيضاً أكاديميــة إنديانا ورش عمل شهرية تقدم من خلالها التدريب المتخصص للمعلمين على نحوٍ موجز. مثلاً، يحرص المعلمون من مختلف أنحاء الولاية على الحضور إلى الأكاديميــات من أجل التدرب على استخدام المجسّــات المستعملة في تجارب العلوم. ويعقد أعضاء هيئــة التدريس بأكاديمية إنديانا هذه الدورات. ومــن التجسيد الحديث لورش العمل الشهريــة ما عُقد في مجــال تدريس مساقات التسكين المتقدم اعتمــاداً على تقنيات التعلّيم عن بُعد.

وتوسّع برنامج ورش العمل الصيفية بصورة كبيرة على مرّ السنين ليشمل نحو 400 معلم مــن مختلف أنحــاء الولايات المتحدة وبلدان أجنبية عدة، وقد حضــروا إلى الأكاديمية لتعلم كيفية التدريس الفعال لمساقات التسكين المتقدم وبقية المساقات المكثفة، ويتكوّن التدريب من برنامج يستغرق مدة أسبوع. وقد أنهى ما يزيد على ألف معلم هذا التدريب، حتى اليوم.

لقــد تطوّرت البرامج لمصلحة الطلاب بمــرور السنين. وأسهم برنامج التعليم عن بُعد فــي توفير مساقات للطلاب مستمدة مــن المناهج الأكاديمية ضمن مسافــة تبدأ من إنديانا وتمتــد إلى مختلف مناطق الولايــات المتحدة. لقد شهدت البرامج التكنولوجية تغيرًا على مر السنين، بدءاً من الأقمار الصناعية، وحتى الأشكال المتعددة للمساقات الدراسية على مستوى شبكات الإنترنت. ويُعد مساق الفيزياء للمرحلة الثانوية الأكثر انتشاراً من حيث نسبة الالتحاق، وبمتوسط يبلغ نحو 300 طالب سنويّاً. ويستقطب البرنامج ما يقارب 400 – 600 طالب سنويّاً فــي مساقــات، مثل التسكين المتقدم في حســاب التفاضل والتكامــل، والتسكين المتقدم في البيولوجي، والتسكين المتقدم في الفيزياء، وعلم الفلك، واللغة الروسية، واللغة اليابانية.

أمّا برنامج الرحلة الميدانية الإلكترونية (Electronic Field Trip –EFT) فأنشأه عميد كلية المعلمين في جامعة بول في ولاية إنديانا Ball State University، روي ويفر Roy Weaver، مــن أجل إيصــال التجارب (مثل مشاهدة المتاحف العالمية) إلــى الأطفال من أنحاء العالم

كافـة ممـن لا تتاح لهم تلك الفرص. ويُبث برنامج EFT إلى ملايين الطلاب مجموعة متنوعة تبـدأ مـن الحفريات الأثرية، والمتحـف الألماني، وقاعة البيسبول الشهيـرة، ووكالة الفضاء الأمريكية NASA، وبعض الأمثلة القليلة المشهورة. وفضلاً عن البث، فقد طوّرت مواد خاصة بالمناهـج الدراسية، واستعمل أيضاً موقع على شبكة الإنترنت لتنسيق الأنشطة، وبالنظر إلى تغطيـة الراعيـن لبرنامج الرحلة الميدانيـة الإلكترونية، فإن التكلفـة المتربة على المدارس نظير استقبال البرنامج منخفضة للغاية. ووفقاً للأرقام التي أوردتها المدارس المشاركة في البرنامـج، فـإن كل عملية بث يشاهدهـا ملايين الطلاب. ولقد نما هـذا البرنامج إلى درجة دفعـت إلى نقله من الأكاديمية إلى كلية المعلميـن، وهذا يعزى في المقام الأول إلى أن عملية تخطيط البرنامج كانت ملائمة بصورة أكبر للطلاب من مرحلة الروضة وحتى الصف الثامن مقارنة بطلاب المرحلة الثانوية.

**أنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي للنموذج الثاني**

تشارك أغلبية مدارس النموذج الثاني في أنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي، وتتمثل أهداف البرنامج الممتد الخاص بمدرسة كارولينا الجنوبية في توفير التدريب المتخصص للطلاب والمعلمين على حد سواء، وكذلك تقديم الاستشارات ذات العلاقة بالمناهج الدراسية للمدارس في مختلف أنحاء الولاية (A. Tromsness, personal communication December 13, 2005). وتحقيقـاً لهـذه الأهـداف، يقدم كل قسـم داخل المدرسة (علـى سبيل المثال، الموسيقى والمسرح والكتابة الإبداعيـة والفنون البصرية، والرقص الشعبي) برامج صيفية عدة للطلاب والمعلمين. وتتضمن بعض البرامج الصيفية الخاصة بالطلاب أنشطة الاكتشاف، والأكاديميـة، والبرامج الصيفيـة للرقص الشعبي. ويوفر برنامـج الاكتشاف لطلاب مرحلة الصف التاسع تدريباً مكثفاً على امتداد أسبوعين في واحد من مجالات الفنون الأربعة (الكتابة الإبداعية، والدراما، والموسيقى، أو الفنون البصرية). ويمكن للطلاب أيضاً اكتشاف مجالات فنيـة أخرى من خلال حضور ورش العمل ودروس الاحتـراف. ويوفر أيضاً برنامج الأكاديمية النـوع نفسه من التدريب المكثف في واحد من مجـالات الفنون الأربعة، لكنه مُصمم لطلاب الصف العاشر، ويحتوي بصورة أكثر على مناهج غير تقليدية (دراسات مكثفة وموجهة ذاتيّاً، العروض، الرحلات الميدانية وغيرهـا). ويستقطب برنامج الرقص الصيفي طلاب الصف

السادس حتى الثاني عشر من مختلف أنحاء البلاد للالتحاق لمدة خمسة أسابيع بتدريب متخصص في الرقص الشعبي (طريقة معهد فاغانوفا الروسي Vaganova لرقص الباليه)، بإشراف مدربين رائدين من مختلف أنحاء العالم. وتُعد هذه مجرد أمثلة قليلة على برامج أنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي التي تقدمها مدرسة كارولينا الجنوبية؛ ويقدم كل قسم من أقسام المدرسة برامج ممتدة محددة تستهدف بصورة عامة طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية.

وفضلاً عن التركيز على أنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي المقدمة للطلاب، فإن مدرسة كارولينا الجنوبية تقدم كذلك ورش عمل للمعلمين، حيث تشرف بصورة منتظمة على تقديم استشارات ذات علاقة بالمناهج داخل المدارس في أنحاء الولاية جميعها. ويُعد برنامج «معلمو الفنون معاهد للفنانين» واحداً من أبرز البرامج بالنسبة للمعلمين. ويوفّر هذا البرنامج لمعلمي الفنون بمختلف أنواعها (على سبيل المثال، الفنون البصرية والموسيقى والدراما)، ويتيح لهم فرصة للعمل مع فنانين محترفين ليس فقط من أجل صقل قدراتهم الفنية، ولكن أيضاً لتعلم كيفية تلمذة الطلاب بفعالية أكبر في مجال الفنون. وتستمر هذه المساقات مدة أسبوع واحد، وتزود المشاركين بثلاث ساعات معتمدة للدراسات العليا و/ أو للمعادلة الجامعية، وفي صيف عام 2006، قدمت مدرسة كارولينا الجنوبية مساقات في مجال التصوير الفوتوغرافي والفنون البصرية الخزفية، والتشكيل والارتجال الموسيقي، وكتابة المسرحيات.

وفضلاً عن البرامج التربوية لأنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي التي تقدمها، تستضيف مدرسة كارولينا الجنوبية الكثير من العروض المتاحة للعموم. ويُعد هذا مثالاً على المزيج الممتد المكوّن من التعليم والمجتمع الذي مكّن مدرسة كارولينا الجنوبية من الاستمرار في تعزيز تقدير الفنون على مستوى الولاية.

ويأتي المثال الأخير لبرامج التوعية والتواصل الاجتماعي التي تتبع النموذج الثاني من مدرسة ألاباما للفنون الجميلة. ويتضمن هدف مدرسة ألاباما من برامج التوعية والتواصل الاجتماعي استقطاب طلاب جدد، وإثارة الاهتمام في مجال الفنون لدى الطلاب الشباب، ومساعدة المجتمع كله في الحصول على تقدير أعمق للفنون. وتتمثل بعض الأمثلة لبرامج

التوعية والتواصل الاجتماعي من خلال ما يأتي: التميز في الرقص، والمخيم الصيفي للأدباء الصغار، والمخيم الصيفي للعـزف الموسيقي (J. Northrup, personal communication, December 13, 2005). ويُعـد برنامج التميز في الرقص برنامجاً مكثفاً يستغرق أسبوعين، ويخصص للجادين فـي الرقص الذين تتراوح أعمارهم مـن 12–18 عاماً. وتتضمن دروس البرنامج كلاً من الباليه، والجاز أو موسيقى الجاز المعاصر، والباليه النقطي، وتقنية الذكور، والرقص الثنائي، والرقص الجماعي. ومع ذلك، يتعلم الطلاب مجالات أخرى (مثل الإضاءة الفنيـة، العلاج بالرقص)، ويمكنهـم أيضاً المشاركة في دروس احتـراف متخصصة (على سبيل المثال، الرقص الإسباني والرقص التاريخي واليوغا). ويمثّل المخيم الصيفي للأدباء الصغار برنامجاً متاحاً للطلاب الذين لديهم شغف بالكتابة، ويتعلم الطلاب من خلال المخيم كيفية إنشاء الصور البلاغية التي تحرك القرّاء، والكتابة الوصفية من دون استعمال الصفات أو الأحوال، والاستعمال الفعال للمجازات والتشبيهات، وكتابة حوار هادف، وتطوير المشاهد والمقاطع الدرامية. أما المخيم الصيفي للعزف الموسيقي، فهو برنامج مخصص للطلاب من الصف الخامس حتى السابع، ممن لديهم الرغبة في تعلم المزيد عن أساسيات الموسيقى. ويركز البرنامج على تعليم أساسيات الموسيقى، حيث يتعلمها الطلاب من خلال حضور دروس تتعلق بنظرية الموسيقى، والفِرَق الصوتية والآلية.

وتقدم مدرسة ألاباما الاستشارات المتعلقة بالمناهج الدراسية (بصورة رئيسة للمدارس من خارج ولاية ألاباما التي هي بصدد إنشاء مدرسة فنون مماثلة)، وتقدم أيضاً عروضاً كثيرة للطلاب والمجتمع كله، وفضـلاً عن هذه الأنشطة، تخطط المدرسة لإقامة علاقات مستمرة بالمدارس المحلية من أجل تقديم المساعدة المتعلقة بالمناهج الدراسية، وتحقيق مزيد من التقدير للفنون (J. Northrup, personal communication, December 13, 2005).

## أساليب التقويم في الأكاديميات الداخلية

تجـري عملية التقويم في الأكاديميات الداخلية العامة بطريقة منتظمة ومستمرة، وهي محـل تقدير مديري المدارس. ولكن بسبب إنشاء هـذه المدارس لأغراض محددة، غالباً ما يُستقطب الطلاب الأوائل من المناطق التعليمية المحلية، ولمّا كان مستوى الدعم المقدَّم لهم

داخل ولاية معيّنة يبدو متذبذباً، ويصبح أحياناً متقلّباً للغاية، فإن طرائق التقويم وما يتعلق بها من مخرجات تُعامل على أنها معلومات خاصة. مثلاً، استعانت مدرستان هما (مدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات وأكاديمية إنديانا) بمتخصصين من الخارج؛ لإجراء تقويم دقيق للغاية أدّى إلى إحداث تغييرات بارزة في الممارسات المتّبعة. واستخدمت التقارير بصورة عامة في القرارات الداخلية المتعلقة بالمدارس، وعلى الرغم من استعمال ممارسات مشابهة في الأوساط المدرسية العامة الأكثر تقليدية، لكن هذا التقويم يختلف من حيث وجود اعتقاد عام أن الأكاديميات الداخلية كانت تاريخيّاً معرّضة بصورة أكبر، لأخطار الهجمات السياسية مقارنة بالمدارس العامة الأخرى، وذلك استناداً إلى بيانات مسألة التقويم. وبصفة عامة، كلما زاد زمن وجود المدرسة، قلّ تعرضها لهذا النوع من الهجوم.

وعلى الرغم من إمكانية حدوث انتقادات تستند إلى بيانات التقويم، لكن جهود إجراءات التقويم المختلفة لتحسين الممارسات مطبق في المدارس جميعها. وهناك بعض طرق التقويم الشائعة، مثل نشر بيانات المساءلة المطلوبة من المدارس العامة كافة، في حين تُصمّم ممارسات أخرى بصورة خاصة لتلائم متطلبات مدرسة واحدة بعينها. وقد عُرضت بعض الأمثلة الخاصة بكل فئة من الفئات أدناه. وفضلاً عن الممارسة المطلوبة لنشر بيانات تتعلق بمعدلات التسرب والحضور والأداء في اختبارات الولاية، بما في ذلك اختبار التخرج في المدارس الثانوية الخاصة بالولاية، فإن الأكاديميات الداخلية ترصد بصورة دقيقة جودة التعليم، وممارسات الموظفين في المدارس الداخلية. وتتراوح العمليات المستعملة في جمع بيانات المساءلة بين الطرق التقليدية والآلية، والطرق الأكثر شمولية، والممارسات الجزئية غير الرسمية من عملية جمع بيانات المساءلة. مثلاً، تُستعرض بالنسبة لملاحظات المعلمين داخل الصفوف، المواد التعليمية، ومنتجات الطلاب، وكذلك مقاطع من المساقات الدراسية، في حين توضع تقديرات الطلاب للمعلمين بوساطة عدد قليل من الطرق المستعملة في تقدير جودة التعليم. إن الالتزام بتحسين التعليم وبقية الممارسات الأساسية لهذه المدارس يبدو جليّاً، وقد وجد منذ بداية كل مدرسة.

وفضــلاً عن هــذه الطرق المشتركة، فـإن بعض المدارس تهتم بمخرجـات التعليم من خــلال تحليل علامات الاختبــارات المقنّنة، ومنتجات الطــلاب، والتغذية الراجعة من جموع المعلميــن والطلاب، وغيرهم مــن المستفيدين من أجل متابعــة أداء الطلاب بمرور الوقت. وتُجمع بيانات المتابعة من خريجي الجامعات التي ترصد تقدمهم في أثناء دراستهم الجامعية وخــلال وظائفهم. ويقدم الخريجون أيضاً تغذية راجعة تتعلــق بمدى فعالية وملاءمة التعليم الذي تلقوه في أثناء التحاقهم بالمدارس.

ومــن الصعوبة وصف هذه الممارسات الأقـل شيوعاً نظراً لطبيعتهــا الحسّاسة للغاية، ونظراً لأن بيانات التقدم التي تُجمع لا تُنشر بانتظام. ومع ذلك، تظهر أمثلة قليلة تتضمن تلك الممارســات وهي موجودة في فئات النماذج الثلاثــة. مثلاً، تميل مدارس النموذج الثاني إلى التركيز على منتجات طلابها بصورة أكبر من مدارس النموذجين الأول والثالث. وهناك نوع ثــانٍ من الممارسات المصمّمة يمكن التنبؤ به علــى أساس موقع الأكاديميات الداخلية داخل حــرم الكليــة أو الجامعة. وإذا كان الأمر كذلــك، فإنها تميل إلى أن تكـون جزءاً من تطلعات الجامعة للتقويم المستمر. مثلاً، تتوافق أكاديمية إنديانا مع سياسة جامعة بول بأنه يتعين على الطلاب الذين يلتحقون بها، تقويم المساقات الدراسية جميعها. وتميل المدارس المستقلة عن الكليات والجامعات إلى أن تصبح أكثر انسجاماً مع إدارات التعليم في الولاية المختصة بها، وبالآتي تميل نحو تطوير ممارساتها التقويمية مع أخذ تلك المؤثرات في الحسبان. لقد طُبقت ممارسات التقويم الخاصة بالأكاديميات الداخلية من أجل تحسين المدارس، وتقديم تقارير بيانــات المساءلــة وفقاً للقانون. وقد استمرت هذه الجهــود، واستُعملت للارتقاء بالممارسة، حيث تصبح أكثر فاعلية بصورة متزايدة.

## مزايا ومآخذ الالتحاق بأكاديمية داخلية عامة

يتمثّل الجانب الأكثر أهمية لدى البرامج كافة في أنها توفر الفرصة للطلاب الموهوبين التي لن تكون متاحة بغير ذلك. وتوفر البرامج جميعاً بيئات ومناهج دراسية وتحديات فريدة لا يمكن الحصول عليها في بيئة المدرسة الثانوية التقليدية. ويوحي نمو هذه المدارس ونجاحها

المستمـر بأنها مهمة لتعليم الموهوبين، لكـن لا يتوافر إلا عدد قليل من البحوث التي أُجريت لتوضيح المزايا طويلة المدى لهذه الأنواع من البرامج.

ومن بين هذه البحوث التي أجراها كولمان (Coleman, 2005) واستمرت عاماً كاملاً، عن الطبيعة العرقية في الأكاديميات الداخلية، ونشرها في كتاب بعنوان: تنشئة المواهب في المدارس الثانوية: الحياة داخل الممر السريع *Nurturing Talent in High School: Life in the Fast Lane*) وقـال الباحـث إن هناك الكثير من المزايا للالتحاق بمثل هذا النوع من المدارس. ووصف فـي مقابلة أُجريت معه مؤخـراً تلك المزايا، وقـال: إن وجود المراهقين الموهوبيـن والمتفوقين بعضهم مع بعض طوال أربع وعشريـن ساعة يومياً يتيح لهم الفرصة للتفاعلات الفريدة، وتبادل الأفكار، وبناء علاقات الصداقة، وهي أمور لن تكون متاحة بغير ذلك. ويؤدي هذا النوع من التفاعلات بين الطلاب الموهوبين داخل أوساط الإقامة الداخلية إلى تسريع نموّهم العقلي الذاتي، وتعزيز الدافعية للتعلم والإبداع. إن وجود المراهقين بالقرب من آخرين أكثر مشابهة لهم من طلاب المدارس الثانوية التقليدية، يتيح للمراهقين الموهوبين الشعـور بمزيد مـن القبول، ويجنّبهم معانـاة التفاوت بين الأقران الموجـود داخل المدارس التقليدية. ويفسح الالتحاق ببرنامج داخلي في مدرسة جديدة المجال أمام الطالب الموهوب للبـدء من جديد؛ لأنـه لا يأتي مصطحباً معه تاريخه في المدرسـة السابقة. ويقتصر الحكم على الطلاب من خلال تفاعلاتهم في تلك المدارس، وليس من خلال ما حدث في مدارسهم الأصليـة. وهذا ما يُمكّن المراهقين الموهوبين من بـدء العام الدراسي بالمستوى الأكاديمي نفسه لبقية الأقران، ولا ينتابهم القلق بخصوص الملاءمة والانسجام؛ لأن أفكارهم الإبداعية يمكن أن تتدفق بحرية أكبر (انظر الفصل السادس).

ويوجد المعلمون في المدارس الداخلية في أغلب الأوقات، ونظراً إلى أن بعض المعلمين يمارسون بعض المهام مساءً، فإنه يمكن للطلاب مقابلتهم في حال ظهور مشكلة أو عند تولّد فكرة جديدة. ومن المزايا الأخرى أن الشكل العام للمساقات مشابه لمساقات الجامعة. وعادة مـا تُقـدم المساقات إما يوم الاثنين/ الأربعاء/ الجمعـة، أو الثلاثاء/ الخميس، وهو ما يهيّئ الطلاب للبيئة الجامعية. ولمّا كان الطلاب الملتحقون بهذه البرامج غالباً ما يأتون من أنحاء

الولايــة جميعها (أو البلاد، في حال قبول المدرسة لطــلاب من خارج الولاية)، فإن الفرصة تكون متاحة أمام المراهقين الموهوبين للتفاعل مع مجموعات متنوعة من الأفراد الذين، لم تكن الفرصة متاحة لهم لمثل هذا التفاعل عند وجودهم في مدرسة ثانوية تقليدية. إن من شأن هذا النوع من تعرّض المراهقين ذوي المواهب والخلفيات المتنوعة، أن يوسّع مداركهم تجاه مــا تعنيه الموهبة، وينمّي التقدير العميق للأشــكال المختلفة للقدرات التي تظهر في مجتمع الموهوبين. وأخيراً، تمتلك المدارس الداخلية الفرصة لمنح طلابها المزيد من المرونة بصورة أكبــر مما هــو متوافر داخل المدارس الثانوية التقليدية. إن عمليــة تعديل البرامج الأكاديمية لتتلاءم وحاجات كل طالب تتيح المزيد من التحديات والفرص الفريدة التي تهدف إلى تسريع وتيرة النمو العقلي للطلاب الموهوبين.

وعلــى الرغم مــن وجود الكثير من المزايــا للالتحاق ببرنامج داخلــي للموهوبين، لكن البرامــج الداخلية لها أيضاً محدّدات. ففي حال تبنّــي المدارس الداخلية نماذج صارمة من التسكين المتقدم، فإنها ستواجه المشكلة نفسها التي تواجهها المدارس غير الداخلية، وهي: التضحيــة بالعمــق من أجل التوسّع. وقد يمثّل هذا معضلــة؛ لأن التركيز لا ينصبّ على التعلم وتطبيــق المعرفة، ولكنه ينصبّ بــدلاً من ذلك على كيفية اجتياز الاختبــارات للحصول على الاعتماد أو القبول في الكلية. وعلى الرغم من توفير برامج الموهوبين الداخلية لمزايا عديدة لا تتوافــر في المدرسة التقليدية، لكنها ليست ملائمة للطلاب جميعهم. فالكثير من الطلاب لــن يكونوا مستعدين للعيش بعيداً عن المنــزل والأصدقاء، ولا يرغبون في التخلي عن أنشطة مدارسهم الأخرى، أو أن لديهم حاجات أخرى يمكن أن تتحقق على نحو أفضل داخل أوساط غير داخلية. وأما بالنسبة لهؤلاء المراهقين الموهوبين، فيمكن أن يكون انتقالهم إلى برنامج داخلــي أقل مثالية، ويمكن أن تكون له أيضاً تأثيرات سلبية في أهدافهم التعليمية. لذا، وعلى الرغم من أن البرامج الداخلية للموهوبين ينبغي أن تظل أحد الخيارات للمراهقين الموهوبين، لكن ذلك لا يعني أنها الخيار الوحيد الملائم.

## الخلاصة

قدّمـت النماذج الثلاثة من الأكاديميـات الداخلية العامة تجارب قويـة وإيجابية لكثير مـن المراهقين الموهوبين، لمدة تزيد على أربعين عاماً، في حين أنها تقدم في الوقت نفسه خدمـات التوعية والتواصل الاجتماعي غير الداخلية للطلاب والمعلمين. ويُعد الجانب الأكثر حساسيـة من خبرة الالتحاق بإحدى هذه الأكاديميات هـو حصيلة وجود مجموعة كبيرة من الطـلاب الموهوبين الذين يعيشـون معاً. وهذا ينشئ بيئة خاصة لا يمكن أن تتكرر دون مكوّن الإقامة الداخلية. وعلى الرغم من أنه يصعب شرح تأثير هذه الأكاديميات الداخلية في تطوير طلابهـا، لكننـا يمكن أن نستشف ذلـك من مقابلة أجريت مؤخراً مع عالـم النفس الأمريكي الدكتـور لورنسـ جي. كولمان تتعلق بسنة قضاها داخل أكاديميـة داخلية، حيث قال: «يحدث السحر عندما نحصل على معلمين على قدر عالٍ من الكفاءة، ويجمعون بين حبّ موضوعاتهم الدراسية والطلاب الموهوبين أكاديميّاً داخل وسط داخلي».

ويمتد مدى التأثير الإيجابي للأكاديميات إلى أبعد من الطلاب في السكن، فقد أدت أنشطة التوعية والتواصل الاجتماعي التي يشارك فيها الكثير من المدارس إلى توسيع مصادر الحرم الجامعـي الأكاديمي المستقل، وربط المصـادر كالمتاحف، بالطلاب عبر الولايات المتحدة. وفـي الحقيقة أن عشرات الآلاف من المعلمين، ومئات الآلاف من الطلاب من غير المقيمين قد استفادوا بصورة مباشرة من عمل الموظفين الذين يشكّلون الأكاديميات الداخلية.

# قائمة المراجع

Boothe, D., hna, B. N., Stanley,J. C., & Colgate, S. 0. (1999). Special opportunities for exceptionally able high school students: A description of eight residential early–college–entrance programs. *Journal of Secondary Gifted Education,* 10, 195–202.

Borden, M. F. (1998). Fanning the spark of exceptional creativity. *Journal of Secondary Gifted Education,* 9, 5 1–57.

Coleman, L.J. (2005). *Nurturing talent in high school: Life in the fast lane.* New York: Teachers College Press.

Cross, T. L., & Bumey, V. (2005). High ability, rural, and poor: Lessons learned from Project Aspire and implications for school counselors. *Journal of Secondary Gifted Education* 16, 148–156.

Cross, T. L., Margison, J., & Williams, D. (2003). The Indiana Academy for Science, Mathematics, and Humanities. *Gifted Education Communicator,* 34(3 & 4), 44–46, 62–63.

Eilber, C. R. (1987). The North Carolina School of Science and Mathematics. *Phi Delta pan, 68,* 773–777.

Illinois Math and Science Academy. (2005). *Problem–based learning opportunities* 2005. Retrieved June 12, 2006, from: http:f/imsa. edu/programs/pbln/institutes/sleuths/summersleuths_2005_ Brochure.pdf

Kolloff, P. B. (2003). State–supported residential high schools. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 238–246). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Sethna, B. N., Wickstrom, C. D., Boothe, D., & Stanley, J. C. (2001). The Advanced Academy of Georgia: Four years as a residential early–college–entrance program. *Journal of Secondary Gifted Education,* 13, 11–22.

Stanley, J. C. (1991). A better model for residential high schools for talented youth. *Phi Delta pan,* 72, 47 1–473.

Stephens, K. R. (1999). Residential math and science high schools: A closer look. *Journal of Secondary Gifted Education,* 10, 85–92.

# تأملات في ثقافة
# المدرسة الثانوية الداخلية

لورينس جي. كولمان

## مقدمة

إن برامـج تعزيـز تنمية المواهب لـدى الأطفال ليست جديدة، وتتضمـن جميعها وضع الأطفـال ذوي القـدرات مع بالغين أكثر معرفـة. ويتفاوت تعريف مصطلحـات الأطفال ذوي الإمكانات والبالغين الأكثر معرفة بين البرامج التعليمية، لكن البرامج الناجحة تحترم السرّ الخفيّ لتعليم الموهوبين – وضع الطلاب ذوي القدرات والدافعية العالية مع المعلمين الذين يحبّـون تخصصاتهم، ويرغبون فـي تدريسها. وقد أصبح السر أكثـر وضوحاً عندما قضيت سنـة في مدرسة ثانوية داخلية عامة مخصّصة للأطفال ذوي المواهب الأكاديمية. وفي ذلك الوسـط، شاهدت ثقافة المدرسة التي كانت مختلفة عن غيرها من مدارس ثانوية عامة كنت قد شاهدتها من قبل، وتميّزت بوتيرة تعلُّم وعيش سريعة.

يكمن الهدف من وراء هذا الفصل في تبادل الأفكار حول البرامج التعليمية الداخلية التي توفـر فرص تعلُّم تسريعية وإثرائية لأطفال المرحلة الثانوية الموهوبين والمتفوقين أكاديميّاً. وبصـورة أكثر تحديـداً، فأنا هنا أناقش برنامج المدارس العامـة ذا الانتقائية العالية، الذي يستمـر مدة عامين، ولديه مكوّن الإقامة الداخلية. وتأتي أفكاري من العيش داخل تلك البيئة لمـدة عام، في حين كنت أجـري دراسة عن الأعـراق (Coleman, 2005). وعلى الرغم من أن دراستـي شملت مدرسة واحدة، لكننـي تعلّمت من الجماهير في أثناء عروض المؤتمرات، على الصعيدين الوطني والدولي، أن تعليقاتي عامة أكثر مما قد تبدو أنها معتمدة على دراسة

لمدرسة واحدة. ومع ذلك، تُعد رُؤاي خاصة بي، والأمر متروك لكم، وللقارئ، لإصدار الحكم على صدق أحكامي.

وأصف في هذا الفصل، مدرسة ثانوية داخلية واحدة من أجل تكوين خلفية لافتراضاتي المتعلقة بهذا النوع من البرامج، وألخص ما أعرفه عن هذا النوع من البرامج الثانوية عالية الانتقائيـة، وأصـف أيضاً ما يعنيه أن تكون طالباً في برنامـج مماثل، وما يتعلمه الطلاب من موضوعـات غيـر أكاديمية داخل برامج من هـذا النوع، وأقدم إحدى عشـرة رؤية نحو ثقافة المدرسة.

## تلخيص ما أعرفه عن برامج المدارس الثانوية الانتقائية

يتعلـم الأطفـال المشاركون في هـذه البرامـج التسريعيـة والإثرائية عاليـة الانتقائية المخصّصـة للمرحلة الثانوية، محتـوى أكاديميّاً بصورة أكبر مما نتوقعـه عادة من أقرانهم ذوي الأعمـار الزمنيـة نفسها (Kolloff, 2003). وأنا لست متيقنـاً كثيراً من قياس ما يتعلمه هـؤلاء الأطفـال أكثر مما يتعلمـه أقرانهم الذين لم يلتحقوا بمثل هذا النـوع من البرامج. إن إجـراء ذلك النوع من البحوث يعـدُّ أمراً صعباً نظراً إلى عمليـات الاختيار الذاتي، والتفاوت بين المدارس الأمريكية ومجتمعات المدارس. وأنا أعرف أن الأطفال الذين يلتحقون بمدرسة ثانويـة اختيارية ينجحـون تماماً في الحصول علـى القبول في المرحلـة الجامعية. ويستمتع الطلاب بوجودهم داخل جماعة تتكون من الأقران ذوي القدرات العالية (Coleman, 2001)، وهـم يتعلمـون أكثر من المـواد الأكاديمية في هـذه البرامج الخاصـة (Coleman, 2002). لقـد أُجريـت أبحاث محدودة حـول تأثيرات الموضوعـات غير الأكاديميـة للبرامج الخاصة (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993)، وتوجـد أدلـة غيـر مؤكدة حتى الآن تشيـر إلى مخرجات غير أكاديميـة يمكن أن تكون مؤشرات قوية على فائدة البرامج الخاصة (Coleman & Cross, 1993; Coleman, 1995). وتوصّلت البرامج الصيفية الأقصر مدة إلى نتائج مماثلة لما توصّلتُ إليه (Enersen, 1993).

**ماذا يعني أن تكون طالباً في هذا النوع من المدارس؟**

يعني الدخول إلى بيئة المدرسة الثانوية الداخلية أن يواجه الطلاب مؤسسّة منظّمة حول الافتراضات الخاصة بقدراتهم وبتعلمهم ونتاجاتهم التعلمية. وتكون بعض الافتراضات واضحة فـي بيـان مهمة المدارس، وبعضها الآخـر يكون ضمنيّاً وجزءاً لا يتجـزأ من ثقافة المدرسة، وتستحوذ هذه الافتراضات على طبيعة البرامج.

الافتراضات الصريحة، هي:

- الطلاب متعلمون أذكياء، وذوو قدرات.
- يلتزم الطلاب بالتعليم الأكاديمي، ويتوقون إلى التحديات.
- يوجد الطلاب في بيئة غنية بالمصادر.
- التحصيل العالي، والإبداع، والتميز كلها محل تقدير.
- التعليم الجامعي مرتبط بمستقبل الطلاب.
- يتحمل الطلاب مسؤولية اتخاذ خيارات جيدة تتعلق باستخدام أوقاتهم ودروسهم.
- قضايا الإقامة الداخلية مكمّلة للقضايا الأكاديمية.

توضّـح هـذه الافتراضات الواضحـة أن هناك الكثير مما يتوقع مـن الطلاب. وفي هذه البيئـات، سيُعتنى بنقاط القوة لدى الطلاب، في حين يفترض أن يكونوا نشطين في تعلُّمهم، وأن توفر المدرسة فرص تعلُّم ثريّة يُتوقّع من الطلاب خلالها انتهاز الفرص، واستثمارها في الدراسـة الجادة، وإنجاز المهام والتحضير للجامعة التي تبعد عنهم سنتين أو أقل. وتتمركز فكـرة الانتقال إلى الجامعة في أذهان الطلاب كافـة، وتظهر الواجبات المنزلية أكثر من أي وقـت مضى، حالها كحال الكثير من القضايـا غير الأكاديمية التي تبرز داخل مجتمع الإقامة الداخليـة. وأيـام البرنامج مليئة بالأنشطة، والزمن يمضي بسرعـة، ولا بد للطالب من إدارة الوقت لمواجهة المطالب المتشابكة، وتحديد الخيارات التي تلائم الموقف، وتنسجم مع قيم الطالـب وشخصيته، وهذه العوامل جميعها في حالة تغيـر مستمر. وباختصار، فإن الطلاب يتغيرون، والحياة داخل هذه المدارس دائمة الحركة.

ومع ذلك، فإن ما يكون أقل وضوحاً داخل الثقافة هي الأفكار الضمنية التي تستحوذ على الكثير من واقع البرامج الخاصة بالطلاب، وهي:

- الموضوعات الأكاديمية لها الأولوية.
- نشاط العقل محل تقدير.
- إنك لست محكوماً بماضيك، ويمكنك أن تصبح ما تريد.
- الواجبات المنزلية تزيد من عملية التعلم.
- يقدّر المعلمون موضوعاتهم الدراسية على بقية المحتوى.
- تنوّع الفكر، والتصرفات، والقيم أمر مرغوب فيه.

تـؤدي الافتراضـات الضمنيـة (Tacit Premises) إلـى تعديـل معنـى الافتراضـات الظاهرة (Explicit)، لذا، فإن رهن الفرد نفسه للمحتوى التعليمي وما يرتبط به من مهارات يعـدُّ أمراً ذا قيمة بحد ذاته، في حين تُعدّ الاهتمامـات الاجتماعية والأنشطة الرياضية أمراً ثانويّـاً. وهي تشغل المقعد الخلفي بالنسبة للجوانب الأكاديمية. أمّا الواجبات المنزلية، فهي الطريقـة التي يكتسب مـن خلالها الطلاب المزيد من المعلومات والمهارات بصورة تفوق ما يمكـن تدريسه مباشـرة داخل الغرف الصفية. ويتوقع معظـم المعلمين من خلال المساقات الدراسية كافة، أن يحب الطلاب الموضوعات التي يدرسونها بالقدر نفسه الذي يحبّونها هم. ويشير المعلمون إلى أن محتوى موضوعاتهم يأتي في المرتبة الأولى.

وتظهر الأفكار وأساليب الحيـاة المتنوعة بصورة جليّة في حياة الأكاديميات الداخلية. ويجـب احترام التنوع ودعمه بقوة. ويؤدي مدى التنوع في العـرق، والإثنية، والدين، والتلمذة المتعلق بالجنس إلى تحفيز توليد مزيج من الأفكار التي في تشابكها والتحامها بالموضوعات الأكاديمية المكثفة تدفع الطلاب نحو التعلم المتقدم، والأفكار الأصيلة، والأداءات التي تُبرز ذلك كله.

إن ما يقوم به الطالب حالياً داخل البرنامج هو إعداد للمستقبل، ولا يشكّل تاريخ الطالب وماضيـه أي فـرق، فأمامه الفرصة الآن ليجعل من نفسه إنسانـاً مهمّاً، والجامعة هي المكان الذي «يؤتي فيه العمل الجاد ثماره».

**ماذا تعني هذه الافتراضات من حيث الحياة الفعلية للطالب؟**

تزدحم الحياة بالمطالب التي تتنافس على حصولها على حصتها من وقتك. ويتشتت الانتباه باتجاهات كثيرة عند مواجهة أفكار جديدة، ومحتوى جديد، وقيم جديدة. ويضيف التنوّع المزيد من التشتت الذي يزيد من التنافر بين وجهات النظر الخاصة بالفرد، والأخرى الخاصة بالأقران والمعلمين المبجّلين. وتتسارع وتيرة الحياة في ظل هذه الهجمة من الأفكار والخبرات. ولا يكتمل كل شيء في حقيقة الأمر عند هذا الحد؛ لأن هناك الكثير الذي يمكن تعلّمه، وهناك مهمة أخرى تنتظر الانتهاء منها؛ وعليه يصبح الوقت سلعة ثمينة. وتتطلب الواجبات المنزلية اتخاذ القرارات بخصوص ما يتعين عمله في الخطوة الآتية، وبخصوص مقدار الوقت المخصص لعمل ذلك. وفي هذه الأثناء، هناك ما يذكّرنا بأن مراحل التحوّل المقبلة باتت قريبة دخول السنة الثانية، زيارة الجامعات، تقديم طلبات الالتحاق بالجامعة، والتخرج.

ويُنتج عن العيش مع الغرباء المزيد من الضغوط. وغالباً ما تتكوّن صداقات جديدة مع آخرين من خلفيات متنوعة لم يكن الطالب ليختلط بهم في مدارسهم الأصلية. وإن وجود أقران أيضاً من الأقليات يمكّن الطلاب من تجربة علاقات اجتماعية أكثر توسّعاً. وتُعد الحياة في المدرسة مترابطة وممتعة للغاية. ويتساءل كل طالب: «ما الذي يناسبني من بين هذه الأمور؟ وهل أنتمي إلى هذا المكان؟»، ويسأل بعض الطلاب هذه الأسئلة بسهولة واضحة، ويكافح آخرون معها، ويبقى آخرون غير مرتاحين تماماً بوجودهم في المدرسة. ومعظم الطلاب الذين ينتمون إلى النوع الأخير يتركون المدرسة في مرحلةٍ ما، لكن بعضهم الآخر يبقى؛ لأنهم يجدون شيئاً مثيراً يتعلق بوجودهم داخل المدرسة. وهم يعلمون أنه مهما كان «ذلك الشيء»، فإنه لن يكون موجوداً داخل مدارسهم الأصلية.

**ما الموضوعات غير الأكاديمية التي يتعلّمها الطلاب في مثل هذه البرامج؟**

من المؤكد أن الطلاب يتعلمون أكثر من مجرد المحتوى الأكاديمي والمهارات المرتبطة بالبرامج الداخلية الخاصة. فبعض المخرجات تكون إيجابية، في حين يكون بعضها الآخر أقل من ذلك. وفي البرنامج الداخلي، تندمج الموضوعات الأكاديمية في الموضوعات السكنية،

بمعنى أن الطلاب ينفّذون الموضوعات الأكاديمية ويفسّرونها في سياق الموضوعات السكنية؛ لأنهم يكونون محاطين بالأنشطة والحوارات الأكاديمية، والأقران ذوي القدرات العالية لمدة أربع وعشرين ساعة يومياً. وبهذا المعنى، لا يمكن التهرّب من الموضوعات غير الأكاديمية، ويحدث إحساس لدى الطلاب بالذات أو استقلالية من خلال ما يتعلّمونه، وينجم هذا الأمر عن البيئة القاسية التي وضعوا أنفسهم بداخلها.

وعندما يتخرج الطلاب، يعرفون أن بإمكانهم التكيّف والبقاء داخل بيئة ذات طاقة عالية ووتيرة سريعة. لقد واجهوا الكثير من التحديات العقلية والاجتماعية وتعاملوا معها بنجاح. ولم ينحصر ظهور التحديات العقلية فقط على صورة أفكار وقيم وأفراد جدد، ولكن أيضاً على صورة برنامج صارم وفي حجم الواجبات المنزلية. ويتعلم الطلاب كيفية التفاعل والتنافس مع أقرانهم اللامعين داخل وسط أكاديمي صارم، ويتعلمون كيفية الدراسة وكيفية التأقلم مع مطالب المعلمين المختلفة. وقد خبر الطلاب العيش داخل ثقافة أكثر تنوعاً من معظم الأماكن. وواجهوا أيضاً أفكاراً وقيماً تتعارض مع أفكارهم وقيمهم، وكان عليهم أيضاً مراجعة وجهات نظرهم في ضوء تلك الاختلافات، وكانوا قادرين على إثبات أنفسهم بوصفهم أفراداً داخل الثقافة. وفضلاً عن ذلك، فقد ترك الطلاب منازلهم، وتأقلموا من أجل العيش داخل مؤسسة، وكوّنوا منزلاً جديداً. لقد تعلّموا كيف يفهمون القوانين، وكيف يدافعون عن أنفسهم داخل المؤسسة، وكيف يلبّون حاجاتهم الخاصة. لذا، فقد أصبحوا أشخاصاً مختلفين، متخرجين متميّزين في المرحلة الثانوية، يعرفون أنهم قادرون على التعامل مع الأمور الصعبة والمتطلبات الكبيرة، واتخاذ خيارات تمكّنهم من تحقيق ذواتهم. وأنا أفترض أن هذه النتيجة هي الأكثر قيمة بالنسبة لطلاب الأقليات وذوي الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية المتدنية.

## تأملات في الثقافة

يمهّد تحديد خصائص بيئة المدرسة الداخلية العامة الطريق للتبصر أو التأمل حول المدرسة. ولا تُعدّ تصريحاتي كل ما يمكن أن يقال، ولكنها تمثّل فهمي للقضايا والخبرات الموجودة داخل هذه المدرسة. وأي تعميمات يستخلصها القرّاء من النص تمثّل فهمهم الذاتي.

**الملاحظة الأولى: يسهم المشاركون في إيجاد الطبيعة ذات الاجتياز السريع للمدرسة**

تُعد الطبيعة سريعة الوتيرة للمدرسة نتاجاً للتفاعلات بين طبيعة المعهد/المدرسة وطبيعة الطلاب. وباستعمال مصطلح «طبيعة»، فإنني لا أقصد حرفية المعنى؛ وإنما اصف ببساطة الحالة التي هي عليها. ولا تتحمل المدرسة ولا الطلاب وحدهم المسؤولية عن وتيرة المدرسة، فالمدرسة توفر مناهج تسريعية وإثرائية. ويتولى خبراء يتمتعون بمعايير عالية تدريس الصفوف بسرعة مناسبة. وإن الإصرار على إتمام الواجبات المنزلية الكثيرة، والالتزام بالمواعيد المحددة يزيد من الشعور بالحركة السريعة لدى الطلاب.

ويصل الطلاب إلى المدرسة الداخلية وهم توّاقون إلى تعلّم مواد جديدة، ويمتلكون معايير شخصية خاصة بالأداء، ويشعرون بعدم الرضا لافتقار مدارسهم الأصلية إلى التحدي الأكاديمي، وعدم الخبرة في أداء الواجبات المنزلية. وتؤدي توجهات الطلاب إلى تقوية مجمل خبراتهم، وتسهم أيضاً في تسريع وتيرة المدرسة.

أجريت مقابلات مع الطلاب للكشف عن وجهات نظرهم بخصوص مصادر الإجتياز السريع. وقد رحّب الكثير منهم بالضغوط، وبعضهم الآخر كان مُشوَّشاً بسببها لبعض الوقت، وكافحتها أقليّة صغيرة بصورة مستمرة. وعندما سُئل الطلاب حول كيفية تفسيرهم لهذا الإجتياز السريع، أدهشني عزوهم المصدر إلى أنفسهم، واعترفوا أن المدرسة فرضت عليهم الكثير من المطالب، لكن الإجتياز السريع جرى تسريعه بناءً على رغباتهم الذاتية ومعايير الأداء. وبالآتي، فإنني أعتقد أن الوسط ذا الوتيرة السريعة ينشأ بصورة مشتركة من رغبات الطلاب واهتماماتهم، واهتمامات الإدارة بتعزيز التعلم المتقدم.

**الملاحظة الثانية: البرنامج مثير للغاية وممتع بالنسبة للطلاب لحد الإدمان**

إن هذا العنوان يبدو غريباً بالتأكيد، لأنه يتعلق بالمدرسة، وذلك لأن تشبيه الإدمان مثير للقلق بصورة طبيعية. وقد أكدّت سابقاً أن الطبيعة المتسارعة للمدرسة تُغذّى بوساطة توجهات الأفراد والمدرسة. وهنا، فقد استحدثت عنصراً جديداً في القصة – الاستدراج الوجداني للمدرسة؛ لأن سياق المدرسة يرفع درجة وعي الطالب بالحياة، وتمتزج عناصر متعددة لتكثيف

هذه التجربة. وتثير الدروس الأكاديمية الطلاب- عندما يشعر كثيرون منهم بأنهم مشتركون ومستغرقــون في الأفــكار الجديدة، للمرة الأولــى. ومن شأن تحديات المنهــاج، والعيش على مقربــة من أفراد غرباء، أن يؤدي إلــى ارتفاعات وانخفاضات وجدانية عندما ينجح الطلاب أو يفشلــون في التغلب على مطالب الواجبات المنزلية، ومواجهة حدودهم الشخصية بصورة متكــررة. أمّا لذّة حلقات النقاش حتى وقــت متأخر من الليل، أو في نهاية الأسبوع حول معنى الحياة والعلاقات الشخصية، فهي من التجارب الخاصة التي ذكرها الطلاب. ويعني الانفتاح والحريــة من جانــب المدرسة أن كل شيء تقريباً يبدو مربكاً وموضع تساؤل. بمعنى أن هناك الكثير مما يحدث داخل المدرسة لدرجة تجعل الطلاب في كثير من الأحيان يكونون على شفا أزمة. وتدفع الصرامة الطلاب أحياناً إلى الرغبة في الهرب، وفي الوقت نفسه، يشتاقون إلى المدرسة، ويعودون إليها بلهفة بعد فترات الإجازات. لقد أصبحت المدرسة ملجأ خاصّاً، حيث يمكنهم التجريب داخل بيئة توفر لهم الحماية. ويتحدث الطلاب في أثناء التخرج عن طبيعة التحدي الموجود في المدرسة، ويقولون بفخر إنه: «لا شيء يضاهي هذا المكان».

**الملاحظة الثالثة: يشعر الطلاب الجدد بالصدمة لما يواجهونه.**

يريــد الطلاب أن يكونوا في المدرسة، وقد تعيّن عليهــم بذل جهد كبير من أجل تقديم طلب الالتحاق، والاعتقاد أنهم مستعدون لهذا التحدي التعليمي المختلف. ومع ذلك، فهم غير مستعدين لثلاث تجارب صادمة.

الصدمة الأولى، وتمثل العيش معاً لمدة أربع وعشرين ساعة في اليوم، وسبعة أيام أسبوعيّاً في مؤسسة لا تبدو أنها ترعى المشاعر الشخصية إلى حد ما وتطبّق قوانين لا تطبّق في بيوت الطلاب، وتستبدل ألفة المنزل بالافتقار إلى الخصوصية، وغرابة رفقاء الغرفة ذوي الأفكار والأذواق غيــر المألوفــة. إن الحرية والقدرة على التنقل الموجودة في المنزل – التي غالباً ما تكــون مع وجود سيارة وحدود زمنية مرنة – تُستبدل بحظر التجول وعدم وجود سيارة. ويحل التفكير الجماعي — حسن النية في الواقع – محل التفكير الشخصي.

الصدمة الثانية، وتتمثل في تنوّع هذا العدد الكبير من الأفراد اللامعين والأفكار والقيم أكثــر ممــا كان متوقعاً. ويأتي الكثير من الطلاب متطلعين إلى مزيد من التنوع، ويجدون أكثر

ممّـا توقّعوه في المدرسة. حيث يوجد المزيد من التنوع داخل هذه المدرسة الصغيرة العامة أكثـر من أي مكان آخر فـي الولاية التي يقيمون فيها. أمّا الانفتاح علـى بيئة الإبداع، وأنماط الحياة، والاتجاهات، فتمثل جانباً آخر من جوانب التنوع الذي يُعد مربكاً، وأحياناً يكون مبهجاً.

أمّـا الصدمـة الثالثة، فسببهـا أن الموضوعـات الأكاديميـة تأتي في المرتبـة الأولى؛ والاهتمامات الاجتماعية أقل أهمية، ولم يكن هناك أي صراع في المدرسة الثانوية المحلية. وكانـت الوتيرة أبطأ، ويوجد ما يكفي من الوقت لإنجاز الأمور جميعها، وكانت أيضاً المطالب أقـل صرامة. ولم تنتج القرارات المتعلقة بتحديد الطلاب لأولويات أنشطتهم، أيّ صراع، في حين، تكثر الخيارات في كل مكان في المدرسة الخاصة.

ولا يشعـر الطلاب كافة بأنهم غير مستعدين، وقد يكون من الأسهل على بعض من سبق لهـم الالتحاق بمخيمـات، أو كانوا بعيدين عن المنزل في برامـج خاصة في الماضي التكيف مـع الإقامة الداخلية. أمّا الآخرون الذين يأتون من مجتمعات أكثر تنوّعاً فيكونون أقل دهشة، ولكن وضع الموضوعات الأكاديمية بالمرتبة الأولى يمثّل صدمة للجميع.

**الملاحظة الرابعة: الإجهاد الناجم عن مطالب المدرسة مسألة إدراك أو إحساس**

إن الشعور بالإجهاد أمر مستوطن، فأن تكون غير مهيّأ لما تواجهه يسهم في الإجهاد. ومع ذلـك، تمثّل الواجبات المنزلية العوامل الأساسية للإجهاد، ويمكن أن يكون القياس المنطقي المعقـول هو: كلما زاد مقدار الواجبـات المنزلية الخاصة بالفـرد، زاد مقدار الإجهاد الذي سيتعرض له، إلا أنها فكرة غير صحيحة. فالطلاب المتشابهون من حيث القدرات والجداول الدراسيـة ومقدار الواجبات المنزلية، يتعرضـون لدرجات متفاوتة من الإجهاد. وعلاوةً على ذلك، فإن الطلاب الذين يبدو أن لديهم واجبات منزلية أكثر من أقرانهم ليسوا دائماً الطلاب الأكثـر إجهاداً. ويذكر بعض الطلاب أن المقدار مناسب تقريباً، ويدّعي بعضهم الآخر وجود الكثيـر مـن العمل الذي لا يمكن الانتهاء منه بأي حال. لـذا، لا يُعد مقدار الواجبات المنزلية مفهومـاً موضوعيّاً. ويمكن أن يكون عدد المشكلات، وعـدد الصفحات المطلوب قراءتها، أو درجـة تعقيد المشـروع ذات طابع كمّي. لكـن الفكرة ليست هنا، فالطـلاب هم من يفسرون الموقـف، ولا تتوافر معادلة خوارزميّـة يمكنها تحديد العلاقة بين الشعـور بالإجهاد ومقدار

الواجبـات المنزلية. وأن محاولـة تحديد الكم المناسب من الإجهـاد للأطفال في المدارس يُعد عملاً متهوراً؛ لأنه لا يوجد تعريف عام للإجهاد، ولا يوجد أيضاً اتفاق بخصوص المقدار الزائـد من الواجبـات المنزلية. وبكلمات أخرى، إن الإدراك هو أمـر واقعي عند الحكم على مقدار الواجبات المنزلية التي قد تسهم في الإجهاد.

**الملاحظة الخامسة: الطلاب والمؤسّسة في حالة صراع مع الاتجاه السائد في أمريكا**

تقدّر المدرسة حياة العقل والتنوّع. أمّا المجتمع الأميركي فهو في الأساس غير عقلاني، ويقـدّر المـادة تقديراً أعلى من الأفكار المجرّدة، ويُبدي وجهـات نظر متنوعة، لكن الحروب الثقافيـة لعام 2004 كشفت عن وجـود تباين عميق في هذا المجتمع. وتشجع المدرسة التنوّع في الفكر وأصالته.

وتشجع عملية مناقشة الأفكار المألوفة والتقاليد، الطلاب على تلمس طريقهم، وبالآتي تؤدي هذه المناقشة إلى تقدير الأفكار المبتكرة. كما يُعدُّ الخوض بصورة معمقة في موضوعٍ ما من أجل كشف دقائق الأمور، جزءاً منتظماً من المحادثات الطلابية. أمّا الآراء فهي الأخرى محل تقديـر، ويتعين دعمها بالبيانات والمبرّرات. وعليه، فإننا نشجع الأصالة من خلال النقاشات فـي المدرسة التي تلتقي فـي نقطة يتجمع فيها المنطق والعاطفة والمعتقد. وتكون نتيجة هذا كلـه تشجيع الطلاب على التساؤل فيمن يكونون، ومـاذا يعتقدون، وماذا يريدون. وفي الوقت ذاته، تكون المدرسة تحت ضغط لتكون تقليدية قدر الإمكان، حتى عندما ينتقل الطلاب إلى طريقة حياة غير مألوفة.

**الملاحظة السادسة: الفهم الناقص للنموّ المتقدم يُشوّه الحياة المدرسية**

لقد استعملت مصطلح «تشويه» للتأكيد على فكرة أن المدرسة لديها السياسات والإجراءات التي تعمل ضد تطور الطلاب الذين تخدمهم. وقد تتبّعتُ هذه القضية حتى توصّلت إلى فكرة ساذجـة تتعلـق بالنمو الذي يمكن أن يكون أمراً طبيعيّـاً، ولكنه غير متناسق أو عفوي. فالنمو يُعـد عرضيّاً مـن حيث إنه يتحرك نحو الأمـام، ويستقر، وقد يتراجع أحيانـاً، ومن ثم تتكرر هـذه العملية. وفي حالة الأطفال ذوي القـدرات الأكاديمية العالية، فإن عمليات التحرك نحو

الأمام هذه تمرّ بصورة أسرع، وقد تكون غير منتظمة بصورة أكبر. ويحقّق هؤلاء الطلاب في وقت مبكر مستويات متقدمة تفوق أقرانهم من الفئة العمرية ذاتها ممن هم خارج المدرسة. وغالباً ما يحفز الطلاب أنفسهم من أجل تحقيق هذه المستويات المتقدمة. ويؤدّي تركيزهم الحادّ، وبذلهم الطاقة إلى إزعاج البالغين الذين لم يمروا بتجارب مماثلة. وغالباً ما يكون عدم التطابق بين الإدراك العقلي والإدراك الوجداني واضحاً لدى هؤلاء الطلاب.

ويُعد عدم التطابق بين مستوى الأداء والالتزام الصارم بالتعلم أمراً مقلقاً وغامضاً. وتتمثل استجابة المدرسة من خلال وضع سياسات «لمساعدة» الأطفال في الحصول على حياة مكتملة. إن المعنى المألوف لتلك المصطلحات متناقض مع طبيعة أولئك الطلاب؛ لذا يحدث التشوّه. ولا يكون حل مشكلات النمو المتقدم بتحقيق التوازن لدى الأطفال ولا من خلال إخفائها عنهم، وإنما من خلال مساعدتهم على فهم القوى الداخلية التي تدفعهم إلى التفوق والصراع الناتج في حياتهم. ويعني امتلاك الموهبة أن يصبح الطلاب «مختلي» التوازن؛ لأن متابعة المواهب توصل الطلاب إلى الحدود الخارجية للمعرفة والفعل، حيث يكونون أقليّة. ويعني وجود الفرد على الحدود الخارجية أو حافة المعرفة أن الفرد يعمل شيئاً ما قد لا يتمكّن من تحقيقه سوى عدد قليل من بقية الأفراد. ولا تُعد العضوية في مجموعة أقلية موقفاً غير طبيعي، وإنما ذلك نتيجة طبيعية لإستخدام إمكاناتك، ومتابعة اهتماماتك، وتنمية موهبتك.

**الملاحظة السابعة: سوء التغذية التربوية قضية متكررة**

لهذا الموضوع أهمية خاصة لدى الطلاب الموهوبين الذين لا تتوافر لهم فرص تعليمية كافية بسبب المدارس التي يدرسون فيها. وسوء التغذية التربوية هو مصطلح متعلق بالمدارس لا بالطلاب، على الرغم من ارتباط المخرجات بالطلاب التي تظهر في صورة إنجازات متدنية وإعداد غير كافٍ للعمل المتقدم. والطلاب الذين يندرجون ضمن هذه الفئة بصورة متكرّرة هم من الأعضاء في المجموعات المتنوعة ثقافيّاً ولغويّاً، والمنحدرين من عائلات فقيرة، والمقيمين في المناطق الريفية. ويمكن ملاحظة اختلافات واضحة في التحصيل والأداء الدراسي بين طلاب المدارس المتميزة وطلاب المدارس التي تعاني من سوء التغذية التربوية. ويتمثل التأثير الضار لسوء التغذية التربوية عند تفسير الفروق الأكاديمية بين الطلاب على أنها قضية تتعلق

بالقــدرة أكثر من كونها قضية فرص. ولسوء الحظ، فإن طلاب المدارس التي تعاني من سوء التغذية، والطلاب الذين يتمتعون بالأفضلية وهيئة التدريس، هم الذين يضعون هذا التفسير.

ويوجـد تأثيـران حقيقيان في هذه الحالــة؛ الأول، أن سوء إعداد الطـلاب لا يمكّن من التعامل مع المطالب الأكاديمية في الوقت الذي يُتوقّعُ منهم ذلك. السبب الثاني، هو أن الاختيار للبرامج الخاصة يتعرقل ويتوقف لأن الطلاب لا يؤدون بطريقة متناغمة مع قدراتهم مما يؤدي إلى وقف تمويل هذه البرامج. ويشكّل السبب الأخير أكثر من مصدر قلق للبرامج التي تحاول أن تكون ممثلة للمجتمع الأكبر.

ويظهـر المثال الأكثر وضوحاً لســوء الإعداد في مساقات مثـل الرياضيات، التي لديها تسلســل نمائي محكم من المهارات، والمعارف التي تتطلب إتقــان الأساسيات قبل أن يتمكّن الفرد من العمل المتقدم. ويتعين على الطلاب اجتياز المتطلبات الأساسية للالتحاق بمساقات متقدمة. ويمكن أن يمتلك اثنان من الطلاب المتشابهين في القدرات خبرات تعليمية مختلفة تماماً، نظراً إلى وصول أحدهما إلى المهارات والمعارف الأساسية، في حين يعاني الآخر من سوء التغذية التربوية. ويتعين على المدرسة الخاصة أن تقرّر كيفية التعامل مع هذا التناقض في الاستعداد التربوي. فالطلاب القادمون من ظروف سوء التغذية التربوية ليسوا مستعدين للعمــل المتقدم. ولذلك، فإن الانتظار أيضاً حتى تتســاوى المجموعات يُفقد العملية التربوية مفهومها، وكذلك، فإن الوقت المحدود لأي برنامج لا يعطي لهؤلاء الطلاب فرصة كافية للحاق بزملائهــم أو لسد الفجوة التي افتقدوها. وعند التخرج، يكـون أعضاء المجموعات المعتنى بهم على استعداد لتلقي فرص تعليمية أكثر تقدماً بصورة أكبر من أعضاء المجموعات الذين يعانون من سوء التغذية. وتكون النتيجة هي الاستمرار الدائم لعدم المساواة في الفرص. تُتاح الفرص المستقبلية لبعضهــم، لا للجميع، وتستمر أيضاً تفسيرات مثل «أولئك الآخرون أفضل مني»، أو «أولئك الآخرون ليسوا أذكياء مثلي» في بث السموم داخل النسيج الاجتماعي للمجتمع الأمريكي. ويتعيّن تطبيق الإجراءات من أجل معالجة هذا الوضع.

**الملاحظة الثامنة: يُعدّ المنهاج الأكاديمي الصارم علامة مميزة للبرنامج، لكن تعريفه يبقى غير مستقر**

ترتبط الصرامة والدقة الأكاديمية بمفاهيم التحدي، ومعدل التعلم، وعمق الاكتشاف، والاختيار، لكن العلاقة بين هذه المصطلحات غير ثابتة. وتتطلب المدرسة من الطلاب استكمال كميات كبيرة من الواجبات المدرسية خلال فترة زمنية قصيرة نسبيّاً. وتشكّل المواعيد المحددة المتواصلة تحديّاً للطلاب من أجل إنجاز المهام. وينصبّ اهتمام الطلاب على إنجاز الأعمال وليس على تعلَّم المحتوى. وغالباً ما يلجأ الطلاب نظراً إلى وجود كمٍّ هائل من الواجبات المنزلية، إلى تكثيف المجهود، واستراتجيات التدبير من أجل التعامل مع الأحمال الزائدة (Coleman, 2002). وتصنع كميّة العمل مظهراً للصرامة، لكن هذا ليس صحيحاً بالنسبة للطلاب.

وإذا لم تتعادل الصرامة الاكاديمية مع حجم العمل، فكيف إذن يتلائم معدل التعلم مع عمق التعلم والاختيار؟ تؤدي نسبة التعلم إلى الصرامة عندما ينتقل الطلاب إلى محتوى أكثر تعقيداً. ولا يمثّل معدل التعلم السريع في حد ذاته صرامة، ولكن التسريع يكون مفيداً في المراحل المبكرة من إتقان مجال معيّن؛ لأن الطلاب قد يتجاوزون الأساسيات الخاصة بالقضايا الأساسية للمجال الذي تكمن فيه الصرامة. والتعامل مع القضايا الأساسية يقرّب الطلاب من عمق عملية الاكتشاف، ولكن هذا التعمق لا يحدث إلا عندما تتطلب المهام من الطلاب القيام بعمليات التحليل والتركيب والابتكار وإعادة التفسير، أو تقويم بيانات مسألة معقدة. ويُمنح الطلاب في بعض الأحيان فرصة اختيار المهام بوصفها وسيلة لزيادة الصرامة، وبوصفها وسيلة استجابة لاهتمامات الطلاب. ويسهم الاختيار في الصرامة الأكاديمية عندما تكون البدائل معقدة، والمنتجات الأكاديمية للطلاب معبّرة عن مزايا التعمق (Hertzog, 1997).

ويتعامل أعضاء هيئة التدريس مع قضايا الصرامة الأكاديمية، وفقاً لطبيعة المهام والاختبارات وإستراتيجيات التدريس الخاصة بهم. وأما في المدرسة الخاصة، فعلى الرغم من أن الأمر ليس محل إجماع، لكن النمط يختلف في العلوم الطبيعية والرياضيات عنها في العلوم الإنسانية. ويستعمل أعضاء هيئة تدريس الرياضيات والعلوم الاختبارات، غالباً ما

تكون اختبارات التسكين متقدم، بوصفها معياراً للصرامة. في حين تستعمل العلوم الإنسانية المشروعات والأوراق البحثية، حيث تحدد الصرامة الأكاديمية بوساطة نوع المهام والمعايير الخاصة بالحكم على هذا النوع من العلوم المعرفية، وغالباً ما يحدث لبس لدى الطلاب بخصوص المعيارين. وكانت عملية فهم المعيار الخارجي الخاص بالعلوم الطبيعية والرياضيات أسهل بالنسبة للطلاب من فهم المعايير الداخلية الكامنة في خطاب العلوم الإنسانية. ومن المستغرب، أن مقابلاتي مع الطلاب أظهرت أن مساقات الرياضيات والعلوم كانت أكثر صرامة، لكن الطلاب قالوا إن ما يُسمّى مساقات العلوم الإنسانية الأقل صرامة مكّنتهم من التفكير بصورة أكثر عمقاً. وقد بدا الطلاب في حيرة من هذا التناقض الظاهري، إذ كيف يمكن للتفكير العميق ألا يكون من علامات الصرامة الأكاديمية؟ وفي الحقيقة، أنه ليس من السهل تعريف الصرامة الأكاديمية، وأن وضع معيار واضح وسهل يُعد مثيراً للجدل، لذا، بقي تعريف الصرامة غير مستقر بالنسبة للمدارس.

**الملاحظة التاسعة: نادراً ما يكون المبرر الذي يذكره الطلاب لتعلم المحتوى هو القيمة الجوهرية التي ترغب هيئة التدريس في تعزيزها.**

المبـرّرات التي يقدمها الطلاب لوصف سبب تعلمهم تتراوح ما بين ثلاث نقاط، هي: الفائدة أو المنفعة instrumentality، والنمو الشخصي personal growth، وإنجاز المهام getting it done. والفائدة، هي المبرر الذي يُقدَّم عندما يتعلم الطالب شيئاً ما، نظراً إلى أنه يساعده على الوصول إلى هدف بعيد المنال، كالقبول في كلية الطب أو الفوز بجائزة. أمّا النمو الشخصي، فهو المبرر الذي يُقدّم عندما يتعلم الفرد من أجل أن يمارس اهتماماً شخصيّاً في موضوع معيّن. في حين يمثّل إنجاز المهام المبرّر الذي يُقدّم عندما يكون استكمال جميع المهام المطلوبة هو الهدف. وتنتج جميع هذه المبررات إنجازات ملحوظة.

وربما يتعلم الطالب أيضاً لأكثر من سبب واحد. وأنا أرى أن الأسباب الثلاثة بوصفها محطات في فضاء ينجذب فيه الطلاب إلى مواقع، هي من بين الأسباب المتشابكة، وليس إلى سبب واحد. وتدعم نظرة الطلاب إلى واقع المدرسة مبرّراتهم للتعلم. وهذا ما يوضح أنه عندما رُتّبت الأسباب بناءً على التكرار بدءاً من «الأكثر استخداماً» ولغاية «الأقل استخداماً»،

توصّلت إلى هذا النمط: إنجاز المهام والفائدة والاهتمام الشخصي. ويُعد الاستعجال أكثر العوامل قوة التي تكمن وراء المبرّرات المذكورة، ويمثّل إنجاز المهام استجابة واقعية للكثير من المهام والمواعيد النهائية لإنجاز المهام. ويعلم الطلاب أن الإنجازات الكبيرة هي تذكرتهم إلى إحدى الكليات والمنح الدراسية الجيدة. وتنسجم «الفائدة» أو النفعية مع هذا الرأي الواقعي. ويمثّل التعلم من أجل الاهتمام الشخصي المبرر الثالث، وهو يتحكم في وقت الطالب بطرق غير مألوفة.

ويرى الطلاب أنفسهم على أنهم شخصيات للموضوعات الدراسية، لذا يقولون عبارات، مثل: أنا شخصية علوم؛ وأنا شخصية علوم إنسانية، وأنا شخصية حاسوب، وأنا شخصية أدب؛ وأنا شخصية تاريخ، وأنا شخصية لغة وهكذا. وتمثل هذه الألقاب الذاتية مؤشرات لتفضيلات الطلاب المتعلقة بالمحتوى. وتعلن التسميات عن القوة الكامنة وراء التعلم من أجل الاهتمامات الشخصية. وتكشف القوة عن نفسها من خلال اختيار الموضوعات والمدى الذي من خلاله يكرّس فيه الطلاب وقتاً للمشروعات.

تشجع المدرسة الطلاب على متابعة اهتماماتهم، ولكن في العادة بعد أن تثبت هذه الاهتمامات. وإذا سمح الجدول الدراسي أو مهام الدروس، فعندئذٍ يؤثر التعلم الشخصي في التحصيل، ولكنه ليس القوة الأساسية. وتشجع المدرسة المبرّرات كافة، لكن اكتظاظ المنهاج والجدول الدراسي يعزّزان النفعية وإنجاز المهام. وتفضّل هيئة التدريس تعليم المحتوى بطريقتها الخاصة، ولكنها تواجه صعوبة في تحقيق ذلك الهدف ضمن إطار البرنامج.

ويخصّص بعض الطلاب وقتاً لمتابعة اهتماماتهم الخاصة. ويؤجلون العمل المطلوب من أجل «إنجاز الأعمال الخاصة». وقد اكتشفتُ مجموعتين تقومان بهذا الأمر. وقد تقبّلت المجموعة الأولى بصورة أساسية المخرجات التي ترغب فيها المدرسة، ولكن تجاهلتها فيما بعد. وأما المجموعة الثانية فكانت أكثر نشاطاً في العمل ضد المدرسة. وقد أطلقت عليهم اسم مقاومي الموضوعات الأكاديمية. ويريد هؤلاء الطلاب أن يتعلموا ويتفاعلوا اجتماعيّاً مع أقرانهم، ولكن لم يعجبهم الضغط الناتج عن اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبلهم غير المنجز. ويُعدّ مقاومو الموضوعات الأكاديمية من الطلاب الناجحين المستعدين للتضحية بأفضل بحث،

أو بأعلـى تقدير من أجل اللعب والتجريب بصحبة الأفـكار والأقران. ويبدو أنهم اكتشفوا أن الاندفـاع وراء المهنة ليس ما يرغبون فيه. ويبدو أن لديهم علاقات حبّ وكراهية بالمدرسة، بمعنى أنهم منجذبون نحو التحـدي والنشاط، ولكنهم مقاومون للموضوعات الأكاديمية التي تدفعهم – من وجهة نظرهم- قبل الأوان إلى اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبلهم في أثناء عملية اكتشافهم أنفسهم.

**الملاحظة العاشرة: المدرسة الثانوية الخاصة الداخلية لا تناسب الطلاب جميعهم.**

وتتضـح هذه الحقيقة مـن خلال الانسحابات من المدرسـة، وكذلك من طريقة تحدث الطلاب عن المكان. فالذكاء سمة ضرورية للبقاء في البرنامج، ولكنها غير كافية. ويتعيّن على الطلاب امتلاك خصائص كثيرة هي: المثابرة persistence والاهتمامات المشتركة shared interests والمرونـة resilience. وتتعلق خاصية المثابرة بالقـدرة على الاستمرار بالعمل في مواجهة مهام تنافسية صعبة، ومهارات كتابية ودراسية بسيطة.

وتعني الاهتمامات المشتركة دعم المدرسة والأقران لاهتمامات الطلاب سواء الأكاديمية منها أم غير الأكاديمية، مثلاً، إذا كان هناك اهتمام لدى الطالب بمنظمات رعاية الشباب، وكرة القدم، أو عزف الموسيقى، فإنه يتعين على المدرسة توفير آليات قليلة لدعم تلك الاهتمامات. ومن الأفضل للطالب عدم الالتحاق بمثل هذه المدرسة.

وتعني المرونة القدرة على التعافي من الأخطاء. وقد تكون الأخطاء أكاديمية، مثل عدم الدراسـة الكافية للاختبار، أو إسـاءة تفسير واجب، أو غير أكاديمية مثل التفاعل الاجتماعي لوقت طويل، أو سوء التواصل مع أحد الأقران بخصوص العلاقة بينهما. ويمكن أن تتسبب هذه الأخطاء في إزعاج الطالب، ولكن يتعين عليه التكيف من أجل البقاء في البرنامج.

وتجبر سرعة سير المدرسة الطلاب على المضي قدماً، وعدم الخوض في أوجه القصور والأخطاء. وتساعد هذه المزايا الثلاث الطلاب على العيش في بيئة تسريعية، ولكنها لا تضمن خبـرة ناجحة. ويمكـن للمدرسة أن تقوم بـدور مساعد من خلال إيصال هـذه المعلومة إلى المتقدمين الذين يُحتمل التحاقهم بالبرامج.

**الملاحظة الحادية عشرة: قضية «من يمتلك الأطفال؟»**
**تعدّ غريبة بالنسبة للبرامج الداخلية**

يعمل في المدرسة نوعان من الموظفين، هم: الأكاديمي والسكني، وكل منهما يمتلك فكرة خاصة به تتعلق بالتخصص والدور. وتترجم هذه الأفكار إلى ما هو متعلق بـ «المصلحة الأنسب» للطلاب، التي تدل على معنى مختلف بالنسبة للطرفين. ويعطي المعلمون قيمة كبيرة لمحتوى التعلم والسعي وراء المعرفة مهما كلّف الأمر، ويرغبون في مشاركة الطلاب في حماسهم. أمّا تقدير الموجهين فمختلف، فهم يريدون من الطالب أن يحظى بحياة متكاملة تكون فيها تعقيدات الخبرات الإنسانية محل تقدير ومتعة. ويقدمون برنامجاً خاصّاً يُعرف باسم العافية (Wellness)، الذي يلخص هذا الاعتقاد، ويشجع الطلاب على الحصول على حياة أكثر توازناً. وتجعل هذه الاختلافات إحدى المجموعتين تعتقد أن المجموعة الأخرى تشجع الطلاب بطرق غير صحيحة. ويبدو أن عدداً قليلاً من كلتا المجموعتين قادر على فهم موقف الطرف الآخر. ويجد المدرسون أنه من الصعوبة بمكان الاعتقاد أنه يتعين على الطفل التوقف عن الدراسة، في حين يجد الموجهون أنه من الصعوبة بمكان الاعتقاد أن الطفل يمكنه الحصول على المتعة من الدراسة. والجانب الممتع الذي يمكن الإشارة إليه بخصوص هذه القضية، أن المشاركين أبلغوني في عروض المؤتمر المتعلق بالحياة في المدرسة الخاصة، أن المشكلة ذاتها تحدث خلال عامهم الدراسي أو خلال البرامج الصيفية الداخلية قصيرة الأجل.

## ملاحظات ختامية

لقـد وصفتُ من خـلال هذا المقال طبيعة برنامج داخلـي أكاديمي خاص، والرؤى التي استقيتها من الذين يعيشون في تلك المدرسة. ومن وجهة نظري، فإني أعتقد أن السر الكامن في تعليم الموهوبين قد حظي بالدعم مجدّداً– ففي نهاية المطاف ما يحدث في هذا البرنامج الخاص باستمرار هـو أن الطلاب ذوي القدرات الأكاديمية والدافعيـة العالية يلتقون معلمي المحتوى الذين يرغبون فـي تشجيع التعلم الخاص بمحتوى مجالهم. ويطوّر الطالب والمعلم العلاقـة التي تغذي حاجات كلٍّ منهما، وتحقق الفائدة لهما على حدٍّ سواء، وفي النهاية يمكن أن يفيدا مجال التخصص من خلال إنتاج خبير جديد، ويفيدا المجتمع أيضاً من خلال إنتاج معارف جديدة، وحلول للمشكلات المستعصية.

ويظهر تفسيري أن وضع الأطفال في برامج خاصة ينتج آثاراً جديدة في حياتهم. وتتفاعل طبيعة المؤسسة مع طبيعة الطلاب لإنتاج بيئة تعليمية متسارعة، يتعلم الطلاب فيها محتويات أكاديميـة وغيـر أكاديمية، ويتخرجون وهـم يمتلكون مفاهيم جديدة وقـدرة على التعامل مع التنـوع، والإلتزام بالمواعيد المحددة، والمناهج الدراسية المكثّفة. وتحتل المدرسة الخاصة مكانـاً بارزاً داخل منظومة مـن الناس والمؤسسات، حيث تتصارع غايات المدرسة وأهدافها وتكمـل قيـم مجتمعنا. ونادراً ما تكون الحيـاة على وتيرة واحدة داخـل المدرسة. وأنا أوصي بإنشـاء المزيد من هذه المدارس لتمكين الطـلاب الموهوبين أكاديميّاً من مواجهة تحديات تكوين الذات self–creation.

## قائمة المراجع

Coleman, L. J. (2001). "A rag quilt": Social relationships among students in a special high school. *Gifted Child Quarterly,* 45, 164–173.

Coleman, L. J. (2002). Adjusting to the shock of studying. *Journal of Secondary Gifted Education,* 14, 39–52.

Coleman, L.J. (2005). *Nurturing talent in high school: Life in the fast lane.* New York: Teachers College Press.

Coleman, L. J., & Cross, T. C. (1993). Relationships between programming practices and outcomes in a summer residential school for gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted,* 16, 420–441.

Coleman, L. J. (1995). The power of specialized environments in the development of giftedness: The need for research on social context. *Gifted Child Quarterly, 39,* 171–176.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, 5. (1993). *Talented teenagers:The roots of success and failure* . New York: Cambridge University Press.

Enersen, D. (1993). Summer residential programs: Academics and beyond. *Gifted Child Quarterly,* 37, 169–176.

Hertzog, N. (1997). Open–ended activities and their role in maintaining challenge. *Journal for the Education of the Gifted,* 21, 54–81.

Kolloff, P. (2003). State–supported residential high schools. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 238–246). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

# إرشاد الطلاب الموهوبين للاستفادة من الفرص التعليمية التكميلية: استخدام دراسة الموهبة الاستثنائية SET نموذجاً

ليندا إ. برودي

## مقدمة

سجّل الطالب جونا Jonah ضعف 800 نقطة المطلوبة في اختبار (SAT)، وهو في الصف الثامن ويبلغ من العمر ثلاثة عشر عاماً- وهذا أمر نادر الحدوث حتى بين كبار المشاركين في برنامج البحث عن المواهب، وهو مؤشر أيضاً على القدرات المعرفية المتطورة للغاية. في حين أدرك والداه والمعلمون أنه كان لامعاً، إلا أن الدهشة انتابتهم نظراً إلى مستوى القدرة التي أظهرتها علامات «جونا»، وانتابهم القلق حول كيفية تلبية حاجاته. وكان من الواضح أن البرنامج النمطي للمدرسة الثانوية لن يستطيع توفير مستوى التحدي الذي يحتاج إليه هذا الطالب. وفي الوقت نفسه، شعر بأنه غير مستعد للالتحاق بالكلية بدوام كامل. وفي النهاية، وبدعم من دراسة الموهبة الإستثنائية SET بجامعة جونز هوبكنز Johns Hopkins Study of Exceptional Talent، طُوّر للطفل برنامج على أن يجمع بين التعليم المتسارع ومجموعة متنوعة من الخدمات التكميلية الصارمة.

أما بالنسبة لبرنامجه الأساسي في المدرسة الثانوية، فقد ركّز جونا على مساقات التسكين المتقدم. وبحلول الوقت الذي تخرج فيه المدرسة الثانوية، كان قد سجّل خمس نقاط في الاختبارات الخمسة عشر لمساقات التسكين المتقدم. وقد أنجز هذا من خلال تجاوز شروط استكمال المقررات الدراسية، ومساقات التسكين المتقدم التكميلية التي تقدمها مدرسته

الثانوية بالإضافة إلى الكثير من برامج التعلّيم عن بُعد والبرامج الصيفية. ومن حيث التسريع في الرياضيات، أكمل جونا مساق التسكين المتقدم في حساب التكامل والتفاضل في الصف التاسع، وأتبعه بمساقات رياضيات على مستوى الكلية للسنوات الثلاث الأولى في جامعة محلية.

ولـم تكن عمليــة تعليم جونا محــدودة بالمساقات التي درسها، حيــث استفاد أيضاً من مزايا مجموعة متنوعة مــن الأنشطة اللاصفية والبرامج التكميلية. وفي المدرسة، كان جونا رئيس تحرير صحيفة مدرسته، وعلى رأس فريق المناقشة، ونشطاً في نموذج الأمم المتحدة[1] Model UN، وكان لــه دور في مسرحيــة مدرسية، وعزف الكمان في الأوركسترا. ولم يستمتع فقط بهذه الأنشطة، بل إنه تولّى مسؤوليات أدّت إلى صقل مهاراته القيادية، وهيّأت له وسيلة للتواصل بأقرانه.

وعلــى صعيد المدرسة الخارجي، فقد حضر جونا برامــج صيفية مرموقة، حيث التحق بمساقات غيــر متاحة في مدرسته، وشارك أيضاً في أنشطة بحثية. وهو يقدّر بصورة خاصة البرنامج الصيفي الذي جمعه بموجه تولى إرشاده لإجراء البحوث الأصيلة في الرياضيات؛ ويعدّ جونا حالياً ورقة بحثية لنشر النتائج التي توصل إليها. وشارك أيضاً في مسابقات وطنية ودولية خاصة بالرياضيات والعلوم، وحقّق شهرةً كبيرة لما بذله من جهود. وعلاوة على التحديات التي وفرتها هذه الفرص، فقد التقى جونا بزملائه المماثلين له في القدرات العقلية (أي الطلاب الآخرين الذين اشتركوا معه في القدرات والاهتمامات) عبر هذه المواقع.

ونتيجة لهذه التجارب، التحق جونا بالكلية ولديه شعور بأنه واجه تحدياً بما يكفي خلال سنــوات دراسته الثانوية، وأنه اكتسب خلفية صلبة فــي مجموعة واسعة من المواد الدراسية. وفضلاً عن ذلك، فقد نافست معارفه بالرياضيات ومهاراته البحثية كثيراً من طلاب الدراسات العليا. أمّا الجامعة التي اختار الالتحاق بها فقد كانت مستعدة لوضعه في مساقات رياضيات

1. هو محاكاة أكاديمية للأمم المتحدة تهدف إلى تثقيف المشاركين حول الأحداث الجارية، وموضوعات العلاقات الدولية والدبلوماسية وجدول أعمال الأمم المتحدة. يلعب المشاركون دور دبلوماسيين يمثلون دولة من الدول أو المنظمات غير الحكومية في جلسة محاكاة للجان أو المنظمات التابعة للأمم المتحدة، مثل مجلس الأمن أو الجمعية العامة، حيث يبحث المشاركون وضع بلد ما، ويمارسون أدوار الدبلوماسيين، ويدرسون القضايا الدولية، ويناقشون ويجرون مشاورات، ثم يضعون حلولاً للمشكلات العالمية– المراجع.

ملائمــة. وقد طـوّر أيضاً مهارات اجتماعية متينة وقدرات قياديــة قوية. وعموماً، فقد بدا أن الجمع بين الفرص التعليمية التي اختارها جونا من داخل المدرسة وخارجها قد أفادته بصورة جيدة للغاية.

## برنامج الكشف عن اليافعين مبكري النضج في الرياضيات وفرص النمو

لم تكن قصة جونا لتحدث في السبعينات من القرن العشرين عندما أسّس الدكتور جوليان ستانلــي برنامج الكشف عــن الشباب النابغين في الرياضيــات (Study of Mathematically Precocious Youth SMPY) في جامعة جونز هوبكنز، نظراً إلى قلة الفرص التي لم تكن لتتوافر لــه آنــذاك. وفي ذلك الوقت، كانــت المدارس تقاوم بشدة تعديـل برامجها من أجل الطلاب الموهوبين أكاديميّاً، وكان أيضاً برنامج التسكين المتقدم (Advanced Placement) مقتصراً إلى حدٍّ كبير على المرحلة العليا من الدراسة الثانوية، واقتصر التعليم عن بُعد على مساقات المراسلــة التي لم تحــظ باحترام واسع، ووجدت أيضاً برامج صيفيــة قليلة انصبّ اهتمامها علــى الحاجات الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية المتقدمين، أمّا المسابقات الصعبة، مثل برنامج ويستنغهاوس للبحث عن مواهب العلوم Westinghouse Science Talent Search (حاليا برعايــة شركة إنتل) فقد هيمن عليها طلاب ملتحقون بمدارس عالية نسبيّاً. ونظراً إلى توفر القليل من الخيارات لتلبية حاجاتهم الأكاديمية، دخل الأطفال العباقرة الذين اكتشفهم ستانلي لأول مــرة في سبعينات القرن الماضي جامعة جونز هوبكنز في سن مبكرة للغاية، وفي بعض الحالات دون الالتحاق بالمدارس الثانوية على الإطلاق (Stanley, 1974).

لــم يكن ذلك هو الخيار الأول الذي أراده ستانلي لإلحــاق عباقرته بالكلية بدوام كامل. ولكــن، على الرغم مــن أن دراســات المتابعة تشهد علــى نجاح أولئك الطــلاب في الجامعة ومــا بعدهــا (للأمثلة، انظــر Stanley, 1985)، لكنه ظلّ قلقاً مــن أن التسريع الجذري قد لا يكــون أفضل آلية لتلبية حاجاتهم الاجتماعية والوجدانية. وكان قلقاً أيضاً من أنه على الرغم مــن تمكّنهم من التقدم فــي مجالات القوة الخاصــة بهم (مثل، الرياضيــات)، لكن الترفيع الصفــي السريــع يمكن أن يحدّ مــن توسّع المُسرّعين فــي معارف المحتــوى المهمة لتحقيق

أقصى درجات الرضا في الحياة. لذا، باشر ستانلي في إيجاد طرق لتوفير التحدي المناسب للطـلاب الموهوبيــن دون إجبارهم على دخول الكليات بدوام كامـل في سن مبكرة جدّاً. وقد أسّـس برنامجــه، على نحو مــا قال، بهـدف «العثور على الشبـاب الذين يستنتجـون رياضيّاً بصـورة استثنائيـة من أجل تزويدهـم بِمجموعة فرصـ تعليمية تكميليـة وتسارعيّة خاصة، هـم بحاجة ماسّـة إليها. ومن وجهة نظـري، فإنهم يستحقونها لتحقيـق نموّهم الأمثل، ومن أجـل صالح المجتمع» (Stanley, 2005, p. 9). وهـذا التنوّع - يتضمن مجموعة مختلفة من الطرق الخاصة بالطلاب للوصول إلى المحتوى المتقدم – موضَّح في الكثير من الإصدارات، (e.g., Benbow, 1979; Lupkowski-Shoplik, Benbow, Assouline, & Brody, 2003; Southern, Jones, & Stanley, 1993).

جرّب ستانلي نماذج متعددة من البرامج باستعمال اختبارات الاستعداد لما فوق مستوى الصف لاكتشاف الطلاب ذوي قدرات الاستنتاج المتقدمة. وأظهرت أبحاث تقويم هذه البرامج أن الطـلاب ذوي القدرات المعرفية المتقدمة يمكنهم إتقان المحتوى في وقت أقل بكثير مما هو متوقع في العادة، وأثبتت أيضاً أهمية تجميع الطلاب مع أقرانهم من ذوي القدرات العقلية المشابهــة (Stanley, 1996). وفضلاً عــن توفير خدمات مباشرة، فقد أرشد برنامج SMPY الطلاب الموهوبين للاستفادة من فرص التحدي التعليمية في مدارسهم، ومجتمعاتهم، والأماكن الأخرى (انظر Stanley, 1989، للمزيد من التوصيات الخاصة بإرشاد الطلاب الموهوبين).

أدّى الإرشــاد الخاص ببرنامج SMPY إلى تحفيــز المشاركة، وأدّت المشاركة أيضاً إلى زيادة الطلب على البرامج. مثلاً، نُصح الطلاب لتلقي دروس إحلال متقدم قبل عامهم النهائي في المدرسة الثانوية إذا كانوا مستعدين لذلك مبكراً، وقد استجابت المدارس تدريجيّاً لهذه المطالــب، وهذا ما سمح للطلاب المؤهلين بدراسة أكبر عدد من مساقات التسكين المتقدم قبـل التخرج؛ ممّا أسهم في نمو عروضـ التسكين المتقدم على مستوى المدارس الثانوية في أنحاء الولايات المتحدة كافة (Curry, MacDonald, & Morgan, 1999).

وشُجِّع الطلاب الحاصلون على درجات عالية في الرياضيات على الالتحاق ببرامج صيفية مكثّفة، مثل برنامج روس Ross في جامعة ولاية أوهايو، وهو ما فعله كثيرون منهم. أمّا اليوم،

فتخـدم برامـج رياضيات صيفية عدة أعـداداً متزايدة من الطلاب الذيـن يسعون وراء هذا النـوع من الإثراء الأكاديمي. وعلى نحو مماثل، شجِّـع الطلاب على المشاركة في المسابقات والمنافسـات خصوصاً على المستوى الدولي، وقد كانت هـذه الأحداث وسيلة مهمة للتحفيز العقلـي الخاص بالطلاب المتفوقيـن (Muratori et aL, in press; Stanley, 1987). وازداد أيضـاً عدد المسابقات والمنافسـات المتاحة مع إدراك مزيد من الطلاب قيمة هذه الأنشطة (انظر Karnes & Riley في هذا المجلد؛ وأيضاً Karnes & Riley, 2005).

وفـي الوقـت ذاتـه، اتّسع نطـاق العروض الأكاديمية بصـورة كبيرة مع إنشـاء برامج البحـث عـن المواهـب علـى مستـوى الجامعـات فـي جونـز هوبكنـز، وديـوك، وجامعـات نـورث ويستـرن، وجامعة دينفـر، وفي أماكـن أخرى. واليـوم، يشارك آلاف الطـلاب سنويّاً فـي البرامـج الصيفيـة الداخليـة، أو يلتحقـون بمساقـات تعليمية عـن بُعد توفرهـا برامج البحـث عـن المواهـب (انظـر فصـل أولزيسكـي – كوبيليوسـ فـي هـذا المجلـد، وأيضاً Lupkowski–Shoplik et al., 2003; Touron, 2005).

وأدّى الاهتمـام بالتحـاق الطـلاب الصغـار بالكليـات إلـى إنشـاء برامـج الدخـول المبكـر إلـى هـذه الكليـات في عـدد مـن الجامعات. وتحـاول هـذه البرامج تقديـم الدعم الاجتماعـي والوجدانـي والأكاديمي الـذي يُعد جوهريّاً لنجـاح الكثير من الطـلاب الصغار الملتحقيـن بالكليـات (Brody, Muratori, & Stanley, 2004; دراسـة الموهبـة الاستثنائية hna, Wickstrom, Boothe, & Stanley, 2001). وبـات الالتحـاق بالكليـة بـدوام جزئـي متاحـاً بصـورة أكبـر لطـلاب المدارس الثانويـة مـن خـلال برامـج التسجيـل المـزدوج (McCarthy, 1999 Dual enrollment) حيث اختارها الكثير من الطلاب الموهوبين بدلاً من التفرغ للالتحاق المبكر بالجامعة بدوام كامل.

ولا شـك فـي أن النمو في الفرص المتاحة خلال العقود الماضية – الأنشطة اللاصفية، والبرامج الصيفية الأكاديمية، ومساقات التعليم عن بُعد، والمساقات الجامعية بدوام جزئي، والمسابقات، والتدريب الداخلي، وغيرها من الفرص التعليمية التي استفاد منها جونا والطلاب المشابهون له –يساعد الكثيـر من الطلاب الموهوبين من المرحلة المتوسطة والثانوية على

اكتساب الخبرات التي يحتاجون إليها لتحقيق إمكاناتهم. ومن المكوّنات الرئيسة للاستفادة الكاملة من هذه البرامج، هي الوعي بخصوص الخيارات، وتلقّي التشجيع للبحث عنها.

## دراسة المواهب الاستثنائية

بعد تأسيس مركز الشباب الموهوبين(Center for Talented Youth (CTY في جامعة جونز هوبكنز من أجل إدارة برامج البحث عن المواهب والبرامج الأكاديمية، أنشأ جوليان ستانلي برنامج بحث وطني في عام 1980 مخصصّاً للطلاب الحاصلين على درجات تتراوح ما بين 700 و800 نقطة، استناداً إلى الجزء الخاص بالرياضيات من اختبار (SAT) قبل بلوغ عمر ثلاثة عشر عاماً. ونظراً إلى اعتقاده أن الطلاب ذوي قدرات الاستنتاج المتطورة للغاية بحاجة إلى برنامج تعليمي متمايز differentiated، وأنهم معرضون للخطر بسبب الصعوبات الاجتماعية والوجدانية إذا ما أخفقوا في التفاعل مع أقرانهم المشابهين لهم عقليّاً، فقد سعى ستانلي إلى تزويد الطلاب المتأهلين لهذه المجموعة بالإرشاد الشخصي الذي قدمه سابقاً لطلاب برنامج SMPY الاستثنائيين، وآمن بقوة أيضاً أن من المهم لمستقبل المجتمع تطوير مواهب الأفراد الأكثر قدرة على حل المشكلات.

وفي عام 1991، انتقلت هذه المبادرة إلى مركز الشباب الموهوبين Center) (For Talented Touth CTY، وأصبحت معروفة باسم دراسة المواهب الاستثنائية Study of Exceptional Talent. وفي ذلك الوقت، توسّع البرنامج ليشمل القدرة اللفظية العالية، بالإضافة إلى ذوي التحصيل المرتفع في الرياضيات. وقد تأهل لهذا البرنامج والتحق به ما يزيد على أربعة آلاف (4000) طالب منذ تأسيسه، ويتأهل أيضاً نحو ثلاث مئة طالب جديد في كل عام. أمّا تحصيل جونا وفقاً لاختبار الاستعداد المدرسي فقد جعله مؤهلاً لبرنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، وأن الإرشاد والمعلومات أيضاً التي تلقّاها ساعدت على تلمذة عملية اتخاذ القرارات الخاصة بتعليمه. وتُعد الأبحاث أيضاً من المكوّنات المهمة لدراسة الموهبة الاستثنائية، حيث يُتابع الطلاب ويقوّمون بمرور الزمن (تحت الطباعة Brody, 2005; Brody & Blackburn, 1996; Muratori et al,).

وعلى الرغم من إظهار الطلاب جميعهم المتأهلين لبرنامج دراسة الموهبة الاستثنائية قدرات معرفية عالية للغاية عند اكتشافهم، لكنهم مختلفون من حيث بروفيل قدراتهم الخاصة واهتماماتهم وأهدافهم، وقيمهم ونضجهم، ومهاراتهم الاجتماعية (Brody & Blackburn, 1996). وهم يعيشون في أنحاء مختلفة من البلاد (وفي بعض الحالات، في بلدان أخرى). لذا، فإن المصادر المتاحة في مدارسهم ومجتمعاتهم المحلية تتفاوت بصورة كبيرة. وينتج عن هذه الاختلافات بين طلاب برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية اختلاف في الحاجات التعليمية والحلول، مما يتطلب وجود منحى تفريدي لإرشادهم (Brody, 2004, 2005).

إن بعض العناصر المشتركة تكون واضحة في توصيات برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، في حين تختلف المواقف والحلول. ويُشجع استعمال خيارات التسريع لهؤلاء الطلاب المتفوقين للغاية، خاصة التسريع في الموضوعات المتعلقة بمجالات القوة لدى الطلاب (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Southern & Jones, 1991). ويُعدّ التواصل مع مسؤولي المدرسة مهمّاً، حيث يتمكّن من الحصول على انتساب خاص لأي خبرات من خارج المدرسة، وليس بالضرورة أن يكون الانتساب موجهاً لعملية التخرج، ولكن من أجل ألا يضطر الطالب أو الطالبة إلى تكرار المساقات. ويقرّر الطلاب في بعض الأحيان الالتحاق بمدرسة داخلية أو جامعة بدوام كامل بوصفه بديلاً وحيداً للمدارس الثانوية التي لا توفر التحدي المطلوب، ولكن في أغلب الأحيان يبقى الطلاب في مدارسهم الأصلية، ويطالبون بالمرونة من أجل تسكينهم في مساقات أكثر تقدماً، ويُسمح لهم بمغادرة المدرسة في وقت مبكر للالتحاق بمساقات جامعية، و/ أو ضمان اعتماد الخبرات الخاصة بأنشطة خارج المدرسة.

لقد شجّع برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية الطلاب بقوة على الاستفادة من البرامج التكميلية خارج المدرسة، مع الاعتقاد أن هذه البرامج التعليمية تؤدي إلى توسيع التعلم إلى أبعد من نطاق اليوم الدراسي والعام الدراسي، وتساعد على تنمية المواهب، ويمكنها أيضاً توفير وسيلة للطلاب للالتقاء والتفاعل مع أقرانهم ذوي القدرات العقلية المتشابهة. وبالآتي، تُعد عملية توعية الطلاب بخصوص برامج خارج المدرسة مكوّناً أساسيّاً من خدمات برنامج

دراسة الموهبة الاستثنائية، مما يمكّن الطلاب لاحقاً من اختيار البرنامج الأكثر ملاءمة لتنمية مواهبهم وتحقيق أهدافهم. وتحقيقاً لهذه الغاية، يُشجّع الطلاب على تحمل المسؤولية بصورة متزايدة تجاه تعلمهم، واتخاذ القرارات الخاصة بهم. وبالآتي، فإن الموجهين يعملون مع الطلاب مباشرة ما أمكن ذلك، في حين يعمل برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية مع أولياء الأمور.

وهناك أربعة مكوّنات تتعلق بالخدمات التي يوفرها برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، هي: (1) توفير إرشاد فردي بخصوص الخيارات والاختيارات التعليمية، و(2) توفير معلومات تتعلق بالفرص والمصادر التكميلية، و(3) مساعدة الطلاب على التواصل مع أقرانهم العقليين، و(4) تعريض الطلاب لنماذج القدوة والموجهين. وتندمج هذه الخدمات لمساعدة الطلاب على اكتشاف الإستراتيجيات والمصادر التي يحتاجون إليها لإيجاد التحدي الأكاديمي، وتلبية الحاجات الاجتماعية والوجدانية خلال سنوات ما قبل الجامعة، وإعدادهم لتحقيق التفوق في مرحلة الجامعة وما بعدها.

**الإرشاد التربوي**

يوفر موظفو برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية الإرشاد والنصح للطلاب و/ أو أولياء أمورهم، ويمكن أن يحدث هذا الأمر بصورة شخصية أو عبر الهاتف أو البريد. ويمكن أن يتراوح الإرشاد بين الإجابة عن أسئلة محدّدة إلى تطوير خطط تعليمية متكاملة. ويمثّل الطالب جونا أحد الطلاب الذين عملوا مع موجه برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية طوال مرحلة الدراسة الثانوية. وبالمثل، فإن الطالبة التي كتبت العبارة الآتية عند التحاقها ببرنامج دراسة الموهبة الاستثنائية كانت قد تلقّت أيضاً نصحاً ودعماً منتظماً: «نظراً إلى مشكلات اللغة والثقافة، لم يتمكن والداي من تقديم أي نوع من المساعدة لي. ويبلغ عمري فقط اثني عشر عاماً، ويتعيّن عليّ اتخاذ القرارات جميعها بنفسي. أنا حقّاً بحاجة إلى مساعدة من برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية بخصوص كل شيء».

طلب بعض طلاب برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية مساعدة لاختيار مدرسة ثانوية. مثلاً، كتبت إحدى الطالبات في رسالة بالبريد الإلكتروني ما يأتي: «تمتلك مدرستي المحلية عروض مساقات محدودة، فهل يتعين عليّ البحث عن مدرسة داخلية أو الالتحاق بالجامعة

بصـورة مبكرة؟ أو هل يمكنني إيجاد فرص إثرائية حيـث أتمكّن من البقاء مع أسرتي خلال مرحلـة الدراسة الثانوية؟». وبدأت موجهة برنامج دراســة الموهبة الاستثنائية بالمتابعة من خلال المكالمات الهاتفية لمساعدتها على التفكير في خياراتها. وفي النهاية، تحدّد اختيارها باستكمال عروض المدرسة لأول سنتين من المرحلة الثانوية، ومن ثم التقدم بطلب إلى المدرسة الداخلية في ولايتها التي تستقطب الراغبين في دراسة الرياضيات والعلوم.

وكافـح طالب آخر قراراً متعلقاً إما باختيار مدرسة جاذبة Magnet school مرموقة في مدينة نيويورك يستغرق الوصول إليها ساعة كاملة ذهاباً وأخرى إياباً، وإما الالتحاق بمدرسته الثانويـة المحلية التي تُعدّ جيدة، لكنه يبدو من الواضـح عدم توافر الكثير من الفرص فيها. وساعده برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية على تقويم الإيجابيات والسلبيات لكلا الخيارين، واختار في نهاية المطاف المدرسة الجاذبة على الرغم من تأكده أن بإمكانه استكمال برنامج المدرسة المحلية إذا كان قراره ضد السفر.

وعندمـا يختار الطلاب مدارسهم، فإنهم غالباً ما يحتاجون إلى المساعدة على اختيار المساقات و/ أو إيجاد طرق للوصول إلى مساقات أكثر تقدّماً. مثلاً، وجّه أحد الطلاب السؤال الآتي لبرنامج دراسة الموهبة الاستثنائية: «مدرستي الثانوية لا تقدم مساقات التسكين المتقدّم فـي علوم الحاسوب أو الفيزياء المعتمدة على حسـاب التفاضل والتكامل، فهل هناك طريقة أستطيع من خلالها تعلم مثل هذه المساقات الدراسية بنفسي؟». وقد شُجّع هذا الطالب على النظـر في مساقات التعليم عن بُعـد المتعلقة بهذه الموضوعات. ووجّه طالب آخر سؤالاً: «أنا أدرس حسـاب التفاضل والتكامل متعدد المتغيرات بوصفي طالباً في مرحلة الصف العاشر، ولا يتوفـر في مدرستي المزيد مـن مساقات الرياضيات؛ فأين يمكننـي الحصول على مزيد من الرياضيات؟». وكانت مساقات الإنترنت أحد الخيارات أمام هذا الطالب، ولكن في نهاية المطاف أثبتت مساقات الجامعة المحلية أنها خيار أفضل بالنسبة إليه.

ويسعى الطلاب كذلك للحصول على المشورة المتعلقة بالتسريع إلى صف متقدم، واختار عـدد قليل من الطلاب الذين اختيروا لبرنامج دراسة الموهبة الاستثنائية في الصف السابع أن يتخطـوا الصف الثامن عندما لا يتوافر لهم التحـدي داخل المدارس المتوسطة، وعندما

يكونـون على استعداد للتأقلم الاجتماعـي والوجداني مع الطلاب الأكبر سنّاً. مثلاً، سأل أحد الطـلاب: «أنا طالب في الصف السابع لكنني أدرس الجبر والعلوم مع طلاب الصف الثامن، ماذا سأعمل بخصوص مساقات العام المقبل؟». إن تخطي الصف الثامن وإحلاله بدوام كامل في مدرسة ثانوية سيمكّنه من الوصول إلى المناهج الثانوية الأكثر تقدماً.

ويُسـرّع بعض الطـلاب أنفسهم في مـادة دراسية حتى ينتهوا مـن المساقات في نهاية المطاف، ويلتحقوا بالجامعة في عمر أقل مقارنة بأقرانهم العاديين. وقد تأمّلت إحدى الطالبات في تجربتها: «كان عمري ستة عشر عاماً في أثناء إكمالي للسنة الثانية بصورة رسمية، لكنني كنت أدرس مساقات التسكين المتقدّم جميعها مع طلاب المرحلة النهائية خلال ذلك العام. وكنت مستعدة بصورة كاملة للانتقال إلى الجامعة معهم، ولا أرغب في التخلف عنهم والبقاء مع أقراني من العمر نفسه. أنا أحبّ الجامعة، وكان ذلك قراراً سليماً بالنسبة لي».

وتوّجـهُ الدعـوة إلى أعضـاء برنامج دراسة الموهبـة الاستثنائية لتلقـي المساعدة بما يتعلـق باختيار الجامعة، ويُعدّ هـذا تحديداً مفيد لأولياء الأمور غيـر المعتادين على عمليات كالتي تحدّث عنها أحد الطلاب: «والداي من المهاجرين، وأنا أول فرد في أسرتي يتعين عليه الذهاب إلى الجامعة... أنا بحاجة إلى مساعدة بخصوص التخطيط للجامعة». ويعمل برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية على تواصل الطلاب مع أعضاء آخرين في برنامج دراسة الموهبة الاستثنائيـة الذين التحقوا بالجامعات محل الاهتمام، وقدّمـوا رسائل توصية إلى الجامعات نيابة عن أعضاء البرنامج.

وغالبـاً ما يبحث الطـلاب عن المساعدة للعثـور على برامج معيّنـة أو موجهين. مثلاً، قـال أحد الطلاب:«أنا أبحث عن موجه في الرياضيات يمكنه إعدادي لمسابقات الرياضيات عاليـة المستوى». وقالت طالبة مـن الملتحقات ببرنامج دراسة الموهبـة الاستثنائية : «أريد المساهمة بصورة أكبر في المجتمع من خلال القيام بخدمة المجتمع لكنني لا أعرف من أين أبـدأ». وطلـب أيضاً شاب صغير المساعدة على النحو الآتـي: «أودّ القيام بالبحث العلمي من أجل الاستعداد للمسابقات العلمية، ولكن مدرستي لا تشارك حتى في المعارض العلمية، فكيف يمكننـي العثور على فرص بنفسي؟». وقـد قدّم برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية المساعدة

لأولئك الطلاب وغيرهم، بمن فيهم الطالب جونا، الذي عثر على موجه الرياضيات من خلال التدريب الداخلي الصيفي الذي أوصى به برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية. يُطلع موجهو برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية الطلاب على المسابقات، والبرامج الصيفية، والفرص المتاحة للدراسة بالخارج، وغيرها من الخيارات محل الاهتمام، و/ أو يمكّنونهم من التواصل مع الآخرين الذين التحقوا بمثل هذه البرامج.

وغالباً ما تبرز القضايا الاجتماعية والوجدانية مع هذه الفئة من الطلاب، وتُعد الحاجة إلى الأقران المصدر الرئيس للقلق لدى الأعضاء الجدد في برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية الذين يعبّرون عن الرغبة في الالتقاء ببقية طلاب برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، أو كما قال أحد الطلاب: «أودّ الالتقاء مع آخرين من أمثالي». كما قالت إحدى الطالبات: «كيف يمكن أن أكون من الموهوبات، وأن أكون أيضاً هادئة ولديّ صديقات وحياة اجتماعية؟». وعمل برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية على تمكين الطلاب من الوصول إلى الموجهين الذين يتفهمون الصعوبات التي يواجهها الكثير من الطلاب الموهوبين مع هذا النوع من القضايا، مثل العثور على الأقران والتعامل مع خاصية الكمالية (البحث عن الكمال) perfectionism، والصراع مع تعدّد الإمكانات وغيرها من المخاوف المشتركة لدى الطلاب الاستثنائيين (Neihart, 1999; Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002).

ويتلقى الطلاب المشورة والطمأنينة والمصادر، ويتواصلون أيضاً مع الأقران والموجهين من أجل الدعم المستمر. وقد وجدنا فيما يتعلق بالعديد من طلاب برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، أن التسكين التعليمي الملائم، والوصول إلى الأقران العقليين في أثناء البرامج الصيفية والأنشطة اللاصفية يهتم بالكثير من حاجاتهم الاجتماعية والوجدانية. ولكن الطلاب الذين يظهرون الاكتئاب أوأي نوع من المشكلات الأكثر خطورة، يُشَجّعون على البحث عن مساعدة متخصصة ضمن مجتمعاتهم المحلية.

### المصادر والفرص

يزوّد برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية الطلاب بالكثير من المعلومات المتعلقة بالمصادر والفرص التعليمية من خلال المواد المطبوعة وعروض الإنترنت، علاوةً على تقديم توصيات

إليهـم بخصوص البرامج من خـلال جهود الإرشاد. ونحـن نأمل أنه عندمـا يتعلم الطلاب بخصوص هذه الفرص – وبصـورة خاصة من طلاب آخرين استفادوا منهـا سابقاً – فإنه سيشجّعون على المشاركة.

وقـد أصدر برنامج دراسة الموهبـة الاستثنائية مجلة تخيّل Imagine التي حصلت على جائزة خيار أولياء الأمور الذهبية Parents' Choice Gold Award من حيث المحتوى والتصميم. وهي متاحة عن طريق الاشتراك، وهي متوافرة أيضاً بالمجان لأعضاء برنامج دراسة الموهبة الاستثنائيـة؛ نظـراً إلى أن المعلومات بالغـة الأهمية بالنسبة لمهمة برنامـج دراسة الموهبة الاستثنائية. ويسلّط كل عدد الضوء على موضوع، مثل الانضباط الأكاديمي أو المادة الدراسية، ويتضمن أيضاً مقالات ومصادر تتعلق بهذا الموضوع. ويكتب الطلاب الكثير من المقالات التي تعكس تجاربهم الشخصية الناتجة عن المشاركة في برنامج أو نشاط. ويتضمن كل عدد أيضاً مقـالات عامة، وأعمدة التخطيط الجامعي والوظيفي، ومراجعة لكتاب، وأحاجي، وقد شارك أحد أولياء الأمور بهذه التغذية الراجعة عن مجلة تخيّل:

> نحن نعيش في بلدة صغيرة في الغرب الأوسط، وابني هو المرشح الأول من مدرسته للدور قبل النهائي مـن مسابقة إنتل وسيمنز، وهو أيضاً الأول مـن بين الملتحقين بجامعة هارفارد منذ عشر سنوات، ولم يكن ليتسنّى لنا من دون مجلة تخيّل، أن نعرف برامج مثل، روس للباحثين الصغار Ross Young Scholars، ومركز الشباب الموهوبين CTY، و برنامج معهد أبحاث العلوم، Research Science Institute RSI– وبرنامج إنتل Intel للبحث عن مواهب العلوم، وبرنامج سيمينز– ويستنغهاوس والرياضيات، ولم نكـن لنفكـر حتى في المشاركة. وفتحت مجلتكم أفاق الأفكار لابنـي، ومنحته الدافعية للوصول إلى هذا الحلم.

وقـال أحد الطلاب: «لقد كان أول ما قرأته من خلال مجلة تخيّل ما يتعلق بمسابقة يوم التاريخ الوطني، وفي هذا العام، شارك نادي التاريخ بمدرستي – والذي أمثّل فيه دور منسق الطلاب – في المسابقة للمرة الأولى».

ويصـدر برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية رسالـة إخبارية، تسلّط الضوء على أنشطة الأعضـاء وإنجازاتهـم. وتولي البرامج المكثفـة – التي يكون طلاب برنامـج دراسة الموهبة الاستثنائية ممثلين فيها بصورة جيدة مثل الأولمبياد الدولي ومعهد أبحاث العلوم – اهتماماً

خاصّاً في محاولة لتشجيع الطلاب الآخرين على المشاركة. يشترك الطلاب جميعاً في أنهم يقـدّرون هذه المعلومات، على نحو مـا يشير إليه هذا التعليق: «لقد استمتعت بقراءة الرسالة الإخباريـة لبرنامج دراسة الموهبة الاستثنائية لأطلـع على ما يقوم به الطلاب الآخرون. لقد شجعتني على تجربة بعض تلك الأمور، خاصة مسابقات الرياضيات».

وتُعـدّ مصادر الإنترنت استكمالاً للإصدارات في هـذا العصر التكنولوجي، فمن خلال المواقع الإلكترونيـة لبرنامج دراسة الموهبة الاستثنائية ومجلة تخيّل، توفر روابط لمجموعة واسعة من خيارات البرامج. وتتوافرعلى وجه التحديد، روابط للبرامج الصيفية، والمسابقات، وبرامج التعليم عن بُعد، والمحتويات المتعلقة بالموضوعات المكتوبة في مجلة تخيّل على الموقع الإلكتروني الخاص بالمجلة. وقد طوّرالموقع الجديد http://www.cogito.org موظفو برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية بالتعاون مع منظمات البحث عن المواهب الإقليمية وشركاء آخرين في مجال تعليم الموهوبين. ويوفر هذا الموقع، قاعدة بيانات برامج سهلة البحث، مثل المقالات والمصادر الخاصة بالطلاب ذوي الموهبة العالية في الرياضيات والعلوم.

لقد علـم الطالب جونا بالفرص التعليمية من خلال إصـدارات برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، وتتبع الروابط المباشرة لمجلة تخيّل. وعثرعلى وجه التحديد، على برامج تعليم عن بُعد حيث تمكّن من الحصول على مساقات التسكين المتقدم التي يحتاج إليها المستوحاة من نجاحات أعضاء مجموعة أخرى في برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، ليدخل في منافسات صعبة في الرياضيات والعلوم. وقال إنه استمتع بقراءة المحتوى الموجود في مجلة تخيّل، خاصة فيما يتعلق بموضوعات لم تكن لديه معرفة بها. واستخدم أيضاً المعلومات في مراجعات الجامعة لمساعدته على اختيار الكلية التي سيلتحق بها. ويُعد إيصال المعلومات المتعلقة بالبرامج إلى متناول الطلاب الموهوبين أمراً حاسماً بالنسبة لمشاركتهم في هذه الفرص، وكثيراً ما يركّز برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية جهوده ليكون مركزاً لتبادل المعلومات بالنسبة للطلاب.

### شبكات الأقران

يمكـن للطلاب ذوي القـدرة الاستثنائية مقارنةً بزملائهم مـن العمر نفسه أن يواجهوا صعوبة في العثور على أقران يشاركونهم القدرات و/ أو الاهتمامات، لذا فمن الأهداف المهمة

الأخـرى لبرنامج دراسة الموهبـة الاستثنائية تطوير شبكة من الأقران، وتشجيع التفاعل بين أعضـاء مجموعة دراسة الموهبة الاستثنائية. ويُدعى الطلاب إلى الانضمام إلى شبكة أقران دراسة الموهبة الاستثنائية من خلال السماح بمشاركة الآخرين الذين لديهم اهتمامات مماثلة فـي هواياتهـم. وقال أحد الطـلاب الذين طلبوا الانضمـام إلى الشبكة: «أرغـب في التفاعل مـع الأطفال المماثلين لي فـي العمر ممن لديهم المزيد من المعرفـة عن أجهزة الحاسوب، ويرغبـون في التحدث عنها»، وقد تمكّن مـن التواصل مع الكثير من الطلاب الذين يشاركونه في هذا الاهتمام.

ويوفر برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية قائمة خدمة إلكترونية للأعضاء، حيث يمكّنهم مـن التفاعل بحرية بعضهم مع بعض داخل المجموعة. ويتعلـق قدر من النقاش ضمن قائمة الخدمـة الإلكترونيـة بقضايا مختصة بالموهبة لدى الأفـراد؛ وتتضمن الموضوعات الأخرى الأحداث الجارية والسياسـة وقضايا المدرسة، والكتب والأفلام أيضاً. وشارك أحد الطلاب برأيـه قائـلاً: «احتوت قائمة الخدمة الإلكترونية على الكثير مـن المرح... وقد أحببت التعلم بخصوص كثير من الآراء المختلفة... لقد شجّعنـي النقاش، وصقل بصورة مؤكدة، قدراتي على التحاور».

تُعـد الاستفادة من الإنترنت لبناء مجتمع حيوي من الطـلاب اللامعين في الرياضيات والعلـوم من أهداف موقع شبكـة Cogito .org. ويتضمن الموقـع منتديات ومجموعات نقاش كثيـرة لتشجيع الطلاب (أعضاء برنامـج دراسة الموهبة الاستثنائيـة، وسائر الطلاب ذوي الموهبـة العالية) على التواصل بعضهم مع بعض، والمشاركة في اهتماماتهم ومعارفهم في أثناء تعزيزهم عملية تعلّمهم العلوم.

وتهدف المقالات الواردة في مجلة تخيّل والنشرة الإخبارية أيضاً إلى توليد فكرة الانتماء إلـى مجموعـة أقران، حتى بين الطلاب الذين لا يلتقون بعضهـم بعضاً. أما بالنسبة للطلاب الذين يشعرون بالعزلة داخل مدرستهم أو مجتمعهم لكون اهتماماتهم عقلية أكثر من اهتمامات زمـلاء صفوفهم، فيمكن أن تكون القراءة حـول أنشطة سائر الطلاب الموهوبين جدّاً داعمة مـن الناحية الوجدانية. وكتب أحد الطلاب قائلاً: «أشعر بأنني مختلف كثيراً عن زملائي في

الصف، ومن المستحسن القراءة حول سائر طلاب برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، وآمل أن ألتقي بعضهم يوماً ما».

ومن ناحية أخرى، يسُتحسن، بالنسبة لأولئك الطلاب مرتفعي القدرة أن يلتقوا بعضهم بعضاً. ويحفّز برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية النموالاجتماعي من خلال تشجيع الطلاب على المشاركة في فرص التحدي من خارج المدرسة، حيث يرجح أن يلتقوا طلاباً آخرين ذوي قدرات عالية للغاية. وقد شارك أكثر من طالب في تعليقات، مثل «التقيت بأصدقاء عمري في برنامج مركز الشباب الموهوبين»، أو «غيّر برنامج معهد أبحاث العلوم حياتي – لقد كان الطلاب من معهد أبحاث العلوم المشاركون فيه رائعين!»، وغالباً ما يلتقي الطلاب المشاركون في أنشطة الرياضيات زملاء لهم بصورة متكرّرة عبر مجموعة واسعة من البرامج والمسابقات الصيفية التي تستقطب أفضل الطلاب في هذا المجال، ويصبحون أصدقاء وزملاء مدى الحياة. مثلاً، استذكر الدكتور تيري تاو Terry Tao، أحد المشاركين في برنامج SMPY (انظر Muratori et al) بأن «المسابقات أسهمت بهدوء في حياتي الاجتماعية، حيث تمكّنت من تبادل الحديث مع أطفال لهم الاهتمامات نفسها، ولا زلت أتواصل مع كثير من الأفراد الذين التقيتهم بهذه الطريقة».

وبين فترة وأخرى، يجمع برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية الطلاب معاً من خلال اجتماعات إقليمية، وأحياناً مع أولياء أمورهم. وعادة، ينظّم موجهو برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية اللقاء الأول ويحضرونه؛ بهدف استمرار المجموعة بالتلاقي على طريقتها الخاصة. وفي اللقاءات التي نُظّمت في السنوات الماضية، توصل لقاءان إلى إنشاء حلقات رياضية ظلت تجتمع بصورة منتظمة، في حين قرّر لقاء آخر الاجتماع بانتظام لغايات اجتماعية. وتُعد الحاجات الاجتماعية والاهتمامات الخاصة بالطلاب المعنيين المشاركين، بالإضافة إلى رغبات أولياء الأمور في تنظيم مناسبات متتابعة من العوامل التي تحدّد مدى نجاح مجموعات الشبكات بالاستمرار بصورة فاعلة (Muratori, 2004). وأورد أحد أولياء الأمور الذين استضافوا إحدى المجموعات الأكثر نجاحاً في اللقاءات بأنه: «نحن [أولياء الأمور] نتجاذب أطراف الحديث مثل الأصدقاء القدامى، ولدى الأطفال وقت رائع، يمارسون فيه لعبة الطاولة، ويشتركون في

مناقشات ممتعة، والجميع حريصون على اللقاء المقبل، وأبدى كثير من أولياء الأمور الرغبة في استضافة الاجتماع القادم». وممّا يعزز من قيمة هذا التبادل، أن عدداً من هؤلاء الطلاب لديهم صعوبات كبيرة في تكوين الأصدقاء داخل بيئاتهم المدرسية.

وكان لـدى «جونا» مهارات اجتماعية معقولة وعدد مـن الأصدقاء عندما رُشّح لبرنامج دراسـة الموهبـة الاستثنائية، لذا كانت حاجاته في هذا المجال أقل مما تمثّله حاجات الكثير مـن طلاب برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية. ومن ناحية أخرى، تطلّبت قدراته الاستثنائية الحقيقيـة أن يبـدأ البحـث عن طرق توفر له مزيـداً من التحدي. وعندما بـدأ المشاركة في برامـج صيفية اختيارية ومسابقات، وجد المتعة في التفاعل مع بقية الطلاب مرتفعي القدرة والمشاركة في الحوارات الفكرية. وانضم أيضاً إلى القائمة البريدية لبرنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، ورُبط من خلال شبكة الأقران بالكثير من الطلاب، والتقى الطلاب ذوي القدرات العاليـة في الرياضيات والعلوم في أثناء المسابقات. وبقي متواصلاً بصورة منتظمة مع عدد من الطلاب الذين التقاهم خلال هذه البرامج والفعاليات.

**نماذج القدوة والموجهون**

عـلاوةً على ربط طـلاب برنامج دراسة الموهبة الاستثنائيـة بالأقران الذين يماثلونهم في القدرة العقلية، فقد حاولنا ربطهم بنماذج قدوة وموجهين— وهم أفراد ممن كانوا سابقاً من الشباب الصغار الموهوبين، ويمكنهم المساعدة على تلمذة الطلاب نحو تحقيق أهدافهم المستقبلية. ويُسلّط الضوء في مجلة تخيّل على وجه التحديد، على الأفراد كالأدباء أو موضوعات إجـراء مقابلات مع الذين ساهموا في مجال معيّن، ويمكنهـم الخدمة بوصفهم نماذج قدوة بالنسبة للقرّاء. ونأمل أيضاً، من خلال النشرات الإخبارية، في إلهام الطلاب من خلال تصوير الإنجازات الاستثنائية للأعضاء القدامى في برنامج دراسة الموهبة. وأن موقع Cagito . org الإلكتروني مصمّم أيضاً لتجسيد هذا الهدف، حيث إن عرض مقابلات وملفات خاصة بعلماء علوم ورياضيات يُعد مكوّنا مهمّاً.

علاوةً على هذه الجهود غير الرسمية لتقديم نماذج قدوة، يُجمَع أعضاء برنامج دراسة الموهبـة الاستثنائية الأصغر سنّاً مع الأعضاء الأكبر سنّاً. وتتفاوت العلاقات بينهم، فبعضها

مستمر وطويل الأجل، في حين أن بعضها الآخر يخدم حاجات قصيرة الأجل. ومع ذلك، يستفيد الطلاب من تطوير العلاقات بالآخرين من ذوي الخبرة، والتعامل مع قضايا تواجههم حالياً. وقد بحث جونا عن موجّه عندما التحق ببرنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، في الوقت الذي رغب فيه في العمل مع شخص ما يمكنه مشاركته خبرته في مجال رسوم الحاسوب. أما الفرد الـذي اجتمع به فقد كان طالباً متخصّصاً بصورة رئيسة في الحاسوب، وقد شجّع اهتمامات جونا بعلوم الحاسوب، وساعده أيضاً على اختيار الكلية، وكان هذا الشاب حاضراً عندما اتخذ جونا قراره النهائي في اختيار الكلية.

يطلب طلاب برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية أحياناً، متخصصاً راشداً بوصفه موجهاً، مثل العالم الذي يمكنه تقديم النصح لهم بخصوص مشروع معرض علمي، أو شخص يمكنه تعريفهم بمجال وظيفي ما. مثلاً، طلب أحد الطلاب المساعدة للقاء أستاذ جامعي يعمل في مجال تقنية النانو من أجل الحصول على تلمذة متخصص في مشروعه في هذا المجال. ويوجّه العاملون في برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية الطلاب إلى كيفية التعامل مع المتخصصين الذيـن قد يمثّلون دور الموجهيـن، و/ أو يقدمون توصيات للبرامج التـي تحتوي على مكوّنات التلمـذة. وعثر جونا على موجه في الرياضيـات عبر برنامج تدريب صيفي، كان قد أوصى به برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية.

## مسارات فردية للتحدي

يُعـد جونا واحداً من بيـن الكثيرين من طلاب برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، ذوي الموهبـة العالية الذين توفر لهم التحدي طوال مرحلة الثانويـة نتيجة لعملية التعليم المرنة، والمشاركـة في خبرات تكميلية من خارج المدرسة. وقد يكون استعراض بعض الأمثلة القليلة مفيـداً: حظـي الدكتور تيري تاو والدكتور ليني إنجي باهتمـام جوليان ستانلي، حيث كانا من بيـن الاستثنائييـن البارعين الذين اكتشفهـم (انظر Muratori et al). وعلـى الرغم من أن تيـري عاش فـي أستراليا، ونشأ ليني في كارولينا الشمالية، لكنهما كانا قادرين على التحرك عبـر المدرسة بالوتيـرة الخاصة بهما من خلال تسكينها في وقت واحـد بمستويات مختلفة، مثل الالتحاق بمساقات المرحلة الثانوية في أثناء المرحلة المتوسطة، ومساقات الجامعة في

أثناء المرحلة الثانوية. ومن ناحية أخرى، جرى تسريع تيري بصورة سريعة من خلال التسكين فـي مرحلة دراسية متقدمة، والتحق أيضاً بالجامعة أبكر مما هو اعتيادي بسنوات كثيرة، في حين ركّزليني، الذي لم يكن توّاقاً إلى دخول الجامعة مبكراً، على المساقات الجامعية بدوام جزئـي في أثنـاء المرحلة الثانوية. واستكمـل الشابان الدراسة من خـلال البرامج الصيفية والمستويـات العالية من مسابقات الرياضيات، مـع أن ليني شارك أكثر في هذه المسابقات، بمـا في ذلك الفوز بميداليتين ذهبيتين وأخرى فضية بتمثيل الولايات المتحدة في الأولمبياد الدولي للرياضيات. ونظر ليني إلى الماضي نظرة إيجابية كبيرة بخصوص المزايا الأكاديمية والاجتماعية التي وفّرتها له المسابقات، وقال إنها كانت عاملاً في قراره بترك المدرسة الثانوية بوقت مبكر جدّاً (Muratori et al).

ويوضّح ملف إنجاز طالبين آخرين من طلاب برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، ثوماس وجيمس، كيف يمكن للمسارات المختلفة أن تعكس ملفات الإنجازات الفريدة لقدرات الأفراد وظروفهم (انظـر Brocly, 2005). وكان هذان الطالبـان استثنائيين على قدم المساواة في الرياضيات، ولكن كان لدى جيمس مهارات لفظية أقوى على نحو ما ظهرذلك من خلال النمو المبكـر للغـة، وكذلك من خلال اختبار الاستعـداد المدرسي اللفظي للصـف السابع. ونظراً إلـى كونـه متقدماً جدّاً في الموضوعـات الدراسية، ووجود تحدٍّ محدود فـي دروس المدرسة الاعتيادية فقد سُرّع جيمس في كل من المواد الدراسية ومستوى الصف. وعلاوةً على التقدم في الرياضيات من خلال مساقات التعليم عن بُعد، فقد تخطّى صفوفاً عدة، وأنهى أيضاً أغلب المساقـات الجامعية عندمـا كان في المدرسة الثانوية، ودخـل الجامعة بدوام كامل في عمر ستـة عشر عاماً تاركاً وراءه قدراً كبيـراً من الساعات الجامعية المعتمدة. وبالآتي، كان الحل بالنسبـة إليه للوصـول إلى عمل أكثر تقدماً من خلال الالتحـاق بمساقات مع طلاب يكبرونه سنّـاً. ونظراً إلى أنه أمضى وقتاً قليلاً في المدرسة الثانوية، فإنه لم يتابع أنشطة الرياضيات اللاصفية وتدريبات العلوم والمسابقات التي عادةً ما يتابعها الكثير من الطلاب الذين يمتلكون مثل قدرته في الرياضيات.

وفـي المقابل، كان ثوماس أقل تقدماً من حيث القدرة اللفظية، والتحق بمدرسة خيرية اختياريـة ومكثفة وجدها في غاية التحدي. ولكن، كان ثوماسـ متحمساً لمزيد من الخبرات المتقدمة في الرياضيات والعلوم، التي وجدها من خلال فرص خارج المدرسة. والتحق بمساقات صيفيـة، وعمل مع موجـه، وشارك في مسابقـات الرياضيات والعلوم، حيـث نال جوائز على المستوى الدولـي. وحصل كل من جيمس وثوماس على التحدي الجيد خلال سنوات الدراسة الثانوية، ولكن القدرات والاهتمامات التي تتعلق بهما، والعروض المتوافرة في مدارسهما أدّت إلى خيارات ومسارات مختلفة.

واختارت فتاة يافعة من برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، آنا، الالتحاق بمدرسة داخلية مرموقـة في محاولة للوصول إلى مساقات أكثر تقدمـاً ممّا كان متاحاً في مجتمعها الصغير، حيـث يمكنهـا إيجاد مجموعة أتراب لهـا. لقد كانت مواهبها واسعة، ليسـ فقط من الناحية الرياضية واللفظية، بل من الناحية الموسيقية أيضاً.

ووفرت المدرسة مجموعة متكاملة من مساقات التسكين المتقدم، ولكنها رفضت السماح لها بدراسة مساقات جامعية أو تعليم عن بُعد في أثناء العام. ومع ذلك، فقد استمتعت بالمساقات الدراسية، واستغلت العطل الصيفية للوصول إلى مساقات لم تتمكن من الحصول عليها داخل المدرسـة. وقد ركّزت بقوة من خلال الأوقـات اللاصفية في أثناء العام الدراسي على تطوير قدرتهـا الموسيقيـة، التي كانت مهمة بالنسبة لها. وعلى الرغـم من العدد النسبي القليل من طلاب برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية الذين اختاروا الالتحاق بمدارس داخلية، فقد كانت آنـا سعيدة باختيارها، وشعرت بأنها مستعـدة بصورة جيدة للالتحاق بجامعة انتقائية للغاية عندما غادرت المدرسة الثانوية.

## نموذج إرشادي لأولياء الأمور والمربّين

يمكن إيجاد الكثير من المكوّنات التي حاول برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية تقديمها لطلابه في برامج إرشادية أخرى موجهة للطلاب الموهوبين. وبصورة خاصة، يشتمل برنامجان من برامج المنح الدراسية، هما برنامج معهد دافيدسون للباحثين الصغار Davidson Institute Young Scholars Program، وبرنامـج مؤسسـة جاك كنت كوك للباحثين الصغار Jack Kent

Cooke Foundation Young Scholars Program، علــى الكثيــر من مكوّنــات برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، حيث يعمل المستشارون في البرنامجين بصورة فردية مع الطلاب لتلمذة تقدمهم التعليمي، ويشجعونهم على دراسة مساقات صعبة والتفوق فيها، والاستفادة من الفرص خارج المدرسة التكميلية، والالتقاء والتفاعل مع نظرائهم العقليين في مختلف المواقع.

ويلاحـظ بصــورة متزايـدة، أن أوليــاء الأمور العارفين قـد أخذوا علــى عاتقهم مهمة العثورعلــى فرص تعليمية من خارج المدرسة توفر التحــدي لأطفالهم، ومصادر إنترنت مثل http://ww.hoagiesgifted.org، وإصــدارات مثــل مجلة تخيّل، ممّا جعل من مهمة اكتشاف البرامــج أمراً أسهل. ونتج عن مشاركة أولياء الأمور هــذه تزايد أعداد الطلاب المستفيدين من الفرص التكميلية والتفوق فيها في كل عام.

وعندما ننظر إلى مواصفــات المشروعات الفائزة في المسابقات، مثل إنتل للبحث عن مواهــب العلوم، ومسابقة سيمينز – ويستنغهاوس، وجوائــز زملاء ديفيدسون، فإن إنجازات المشاركين تُعد مثيرة للإعجاب بصورة لا تُصدق. وتستكمل أعداد كبيرة من طلاب المدارس الثانوية مساقات جامعية خلال الصيف، والتعلّيم عن بُعد، والتسجيل المزدوج، وبرامج التسكين المتقدم؛ لذا، فإنهم يتمكّنون من دخول الجامعة وهم مستعدون للتفوق داخل بيئة جامعية صعبة.

وتتيح الكثير من الأنشطة الفرص لطلاب ما قبل الجامعة من أجل تنمية المهارات القيادية وإظهارهــا. وبالقدر نفسه من الأهمية يتحدث الطلاب عن التأثيرات الاجتماعية والوجدانية الإيجابية الناجمة عن التقاء المتماثلين عقليّاً عبر هذه البرامج والأنشطة الكثيرة.

## قضايا ومخاوف

لسوء الحظ، فإن كثيراً من الطلاب الموهوبين الذين يمكن أن يستفيدوا من الفرص التي وصفت هنا قد فشلوا في تعرفها؛ إذ لم يتوافر لهم موجهون أو أولياء أمور ذوو دراية لنصحهم. وكذلــك، يُعدّ الكثير من البرامج التكميليــة مكلفة، وفي الوقت الذي قد تقدم فيه دعماً للمنح الدراسية، لكن الطلاب وأولياء الأمور قد يفترضون أنه ليس بمقدورهم تحمّل تكاليفها. وتشير قضايــا المساواة إلى أنه إذا كانت البرامج التكميلية تسهم في تنمية المواهب بقدر ما نعتقد

أنها قادرة على فعل ذلك، فإن هناك حاجة إلى توسيع نطاق الوصول إلى هذه الفرص. وتوجد حاجة إلــى طرق أكثر منهجية لتوعية الطلاب بخصوص البرامــج التكميلية. وسيكون الكثير مــن البرامج مثل دراسة الموهبة الاستثنائية هي المفضلــة، ويمكن لأولياء الأمور والمدارس أيضاً أن تفعل المزيد للحصول على معلومات تتعلق بالبرامج التكميلية وإيصالها إلى طلابهم.

ويحتــاج موجهــو المدارس ومنسقو الموهبــة، على وجه التحديد، إلــى إعادة النظر في أدوارهم والتفكير أكثر «من خارج الصندوق» – حيث إن الصندوق يمثل المدرسة. وهم بحاجة إلــى أن يكــون لديهم الاستعداد لوضع الطلاب في المكان الذي يمثّل تحدّياً ملائماً لهم، حتى لو كان ذلك داخل صف أو مدرسة أخرى مع طلاب أكبر سنّاً. ويتعين عليهم أيضاً أن يصبحوا أكثر دراية بخصوص البرامج التكميلية والمصادر من خارج المدرسة، وتشجيع الطلاب على المشاركــة، ومساعدتهم على الحصول على اعتماد خبرات خارج المدرسة عندما يكون ذلك مناسباً. ويتعين عليهم أيضاً أن يصبحوا على وعي بأهمية مساعدة الطلاب للتفاعل مع أقرانهم الفكريّين، وإيجاد السبل لهم للقيام بذلك.

وعلى الرغم من أن هناك الكثير مما يمكن أن تفعله المدارس والنظم المدرسية لزيادة عروضها المخصصة للطلاب الموهوبين الذين يخدمونهم (على سبيل المثال، توفير مناهج متطورة ومكثفة، ودعم فرص إجراء البحوث المستقلة، والمرونة فيما يتعلق بالتسريع)، لكنها قــد تفتقر إلــى المصادر من أجل توفير الفرص التي يحتاج إليها الطلاب المتقدمون حقيقة. ويمكن ألا يتوافر لديها عدد كافٍ من الطلاب ذوي القدرة العالية من أجل تزويدهم بمجموعة داعمــة من الأقران. ويمكن أن تساعد فرص التعلم من خارج المدرسة على ملء هذا الفراغ. ويمكــن للمدارس أيضــاً أن تتبنّى هذه الفرص بوصفها جزءاً مــن البرامج التعليمية الخاصة بطلابها المتقدمين.

## الخلاصة

لقد وجد جونا وطلاب آخرون ذُكروا في هذا الفصل، من خلال مجموعة من إستراتيجيات التسريع، والتسكين المرن، والبرامج التكميلية، وأنشطة خارج المدرسة، فرص التحدي والالتقاء بالأقــران المماثلين لهم في القدرات العقلية. وقد عكســت خبراتهم حبّهم للتعلم والدافعية،

وزادت من مهاراتهم الدراسية، وأعدّتهم بصورة جيدة لمواجهة التحديات التي تعترضهم في الجامعة والحياة. وإذا أمكن توفير تحدٍّ ملائم على مدار سنوات ما قبل الجامعة لطلاب بمثل هذه القدرات المعرفية المتقدمة للغاية كالذين استعرضنا لمحات من سيرتهم في هذا الفصل، فلن يكون لدينا طلاب موهوبون يتذمّرون من الإهمال داخل الغرف الصفية في أي مكان.

## قائمة المراجع


Benbow, C. P. (1979). The components of SMPY's smorgasbord of accelerative options. *Intellectually Talented Youth Bulletin,* 5(10), 21–23.

Brody, L. E. (2004). Meeting the diverse needs of gifted students through individualized educational plans. In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds.), *In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education* (pp. 129–138). Waco, TX: Prufrock Press.

Brody, L. E. (2005). The Study of Exceptional Talent. *High Ability Studies,* 16(1), 87–96.

Brody, L. E., & Blackburn, C. C. (1996). Nurturing exceptional talent: as a legacy of SMPY. In C. P. Benbow & D. Lubinski (Eds.), *Intellectual talent* (pp. 246—265). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Brody, L. E., Muratori, M. C., & Stanley, J. C. (2004). Early college entrance: Academic, social, and emotional considerations. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 97–107). Iowa City, IA: The Connie Behn & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (Eds.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Curry, W., MacDonald, W., & Morgan, R. (1999). The Advanced Placement program: Access to excellence. *Journal of Secondary Gifted Education,* 11, 17–23.

Karnes, F. A., & Riley, T. L. (2005). *Competitions for talented kids.* Waco, TX: Prufrock Press.

Lupkowski–Shoplik, A., Benbow, C. P., Assouline, S. G., & Brody, L. E. (2003). Talent searches. In N. Colangelo & C. A. Davis, *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 204–218). Boston: Allyn & Bacon.

McCarthy, C. R. (1999). Dual–enrollment programs: Legislation helps high school students enroll in college courses. *Journal of Secondary Gifted Education,* 11, 24–32.

Muratori, M. C. (2004, November). *The meeting of the minds: Networks for the highly gifted* .Perpresented at the annual meeting of the National Association for Gifted Children, Salt Lake City, UT.

Muratori, M. C., Stanley, J. C., Gross, M. U. M., Tao, T., Ng, L., Tao, B., et al. (In press). Insights from SMPY's greatest former child prodigies: Drs. Terrence ("Terry") Tao and Lenhard ("Lenny") Ng reflect on their talent development. *Gifted Child Quarterly.*

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological wellbeing: What does the empirical literature say? *Roeper Review,* 22, 10–17.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.

hna, B. N., Wickstrom, C. D., Boothe, D., & Stanley, J. C. (2001). The Advanced Academy of Georgia: Four years as a residential early–college–entrance pro–gram. *Journal of Secondary Gifted Education,* 13, 11–21.

Southern, W. T., &Jones, E. D. (Eds.). (1991). *The academic acceleration of gifted children.* New York: Teachers College Press.

Southern, W. T., Jones, E. D., & Stanley, J. C. (1993). Acceleration and enrichment: The context and development of program options. In K. A. Keller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 387–409). Oxford, England: Pergamon Press.

Stanley, J. C. (1974). Intellectual precocity. In J. C. Stanley, D. P. Keating, & L. H. Fox (Eds.), *Mathematical talent: Discovery, description, and development* (pp. 1–22). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Stanley, J. C. (1985). How did six highly accelerated gifted students fare in graduate school? *Gifted Child Quarterly,* 29, 180.

Stanley, J. C. (1987). Making the IMO team: The power of early identification and encouragement. *Gifted Child Today,* 10, 22– 23.

Stanley, J. C. (1989). Guiding gifted students in their academic planning. In J. Van–Tassel–Baska & P. Olszewski–Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners* (pp. 192–200). New York: Teachers College Press.

Stanley, J. C. (1996). In the beginning: The Study of Mathematically Precocious Youth. In C. P. Benbow & D. Lubinski (Eds.), *Intellectual talent* (pp. 225–235). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Stanley, J. C. (2005). A quiet revolution: Finding boys and girls who reason exceptionally well mathematically and/or verbally and helping them get the supplemental educational opportunities they need. *High Ability Studies,* 16(1), 5–14.

Touron, J. (Ed.). (2005). Special issue: The Center for Talented Youth model. *High Ability Studies,* 16(1).

# مسابقات للطلاب الموهوبين والنابغين: قضايا التميز والمساواة

تريسي ل. ريلي وفرانسيس أ. كارنيس

## مقدمة

توفر المسابقات للطلاب الموهوبين والنابغين الفرص للتنافس أو الأداء، وإظهار قدراتهم ومواهبهم الخاصة، وقد ظلت على هذا النحو، لفترة طويلة حجر الزاوية في تعليم الموهوبين. أما الطلاب الموهوبون والنابغون، من بين المشاركين الآخرين جميعاً، فيمكنهم المشاركة في المسابقات التي تزيد من قدراتهم في الجوانب الأكاديمية، والفنون الجميلة والأدائية، والقيادة، والتعلم الخَدَمي[1] (Karnes & Riley, 1996, 2005; Riley & Karnes, 1998/1999; 1999)، وألعــاب القوى. وأوضح كل من ريلي وكارنيســ (Riley & Karnes, 1998/1999) أنه بالنسبة للطلاب الموهوبيــن والنابغين، تضع المسابقات مواهبهم على محك الاختبار، مما يتيح لهم الفرصــة لإظهار قدراتهم الخاصة، وبعمل ذلك، يحصلــون على الاعتراف والتقدير. وأوضح كامبيل وواغنر وولبيــرغ (Campbell, Wagner, and Walberg, 2001): أيضاً أنه «يمكن لنا أن نهيئ ساحة يسمح فيها للأفراد بأداء بعض المهام، أو مجموعة من المهام مع الذين يجري اختيارهم بوصفهم مؤهّلين يُصنّف أداؤهم بأنه استثنائي، بحسب أي تعريف أو معيار» (ص، 524). وبهذه الطريقة، يمكن أن تؤدي المسابقات دوراً مزدوجاً: اكتشاف القدرات والمواهب الخاصة، وكذلك توفير التدابير الخاصة بتطورهم (Riley & Karnes, 1998/1999).

---

1 التعلــم الخدمــي Service Learning هــو طرق تعليم/تعلم يقدم مــن خلالها الطلاب خدمات ذات قيمــة للمجتمع لمساعدتهم على فهم أفضل لما كانوا يتعلمونه في مقرراتهم الدراسية. هذا التعلم يركز على التفكير الناقد وحل المشكلات وتنمية الشخصية والمسؤولية المجتمعية- المراجع.

ويمكن أن تكون المسابقات محلية، وإقليمية، ووطنية، أو دولية، وتتراوح بين برامج على مستوى المدرسة إلى برامج على مستوى العالم. ويمكن أن تُصمّم المسابقات ليشارك فيها الطلاب بصورة فردية أو جماعية. ووصف كامبل وآخرون (Campbell et al. 2001) ثلاثة أنواع من المسابقات، هي: فرق من الطلاب الموهوبين، مشروعات بحثية مستقلة طويلة الأجل، واختبارات تعرُّف المواهب الاستثنائية. وعلاوةً على ذلك، تمتد المسابقات لتشمل الكثير من مجالات الموهبة، وتوفر أيضاً منبراً لمجموعة من التحديات الإبداعية.

ومن الأمثلة على المسابقات التي تلبي الكثير من هذه المعايير، برنامج حل المشكلات المستقبلية الذي طوّره الدكتور بول تورانس في عام Paul Torrance 1974 (Future Problem Solving Program , 2003). ويخدم هذا البرنامج لآلاف من الطلاب في أنحاء العالم كافة. وهو يقدم كلاً من الخيارات التنافسية وغير التنافسية، بما في ذلك الحل الجماعي للمشكلات، وحل مشكلات المجتمع، وكتابة المشاهد. ويكون برنامج حل المشكلات المستقبلية مفتوحاً للطلاب كافة من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، ويدمج في المناهج الدراسية الخاصة بالموهوبين والمتفوقين في الكثير من المدارس. ومن ناحية أخرى، لا يشترط انضمام المدارس من أجل المشاركة (Hume, 2001)، وأن حل المشكلات المستقبلية أيضاً، كسائر المسابقات، ينبغي ألا تقدم خدمتها مثل برامج الموهوبين والمتفوقين، بمعزل عن سلسلة متواصلة من طرق التسريع والإثراء. ووجدت فولك (Volk, 2006) من خلال دراستها لبرنامج حل المشكلات المستقبلية في أستراليا، أن الطلاب الذين شاركوا في المسابقة اكتسبوا تقديراً عميقاً للمهارات المتعلقة بحل المشكلات، ونقل هذه المهارات إلى الحياة اليومية. واقترح ما يزيد على 81% من الطلاب الذين شملهم المسح بعد خمس سنوات من مشاركتهم، أن البرنامج أثّر بصورة إيجابية في قدراتهم على التفكير في أن المشكلات المجتمعية قابلة للحل. وأسفر تكرار الدراسة في الولايات المتحدة عن نتائج مماثلة (Woythal, 2002).

ويظهر جدول (1.8) نماذج من مسابقات أخرى يمكن تبسيطها داخل المنزل أو المدرسة أو المجتمع الأوسع.

## المسابقات بوصفها أساساً للتدريب من أجل التميز

تسعى المسابقات إلى الاحتفاء بالتميز، وتشريفه، وتقديره والاعتراف به، في حين تتطوّر الإمكانات في الوقت نفسه. إن التأمل في الأفعال المستعملة في وصف أهداف المسابقات

| جدول 1.8<br>عينات من مسابقات للطلاب الموهوبين والمتفوقين |
|---|
| **خطة مسابقة بيز Biz Plan Competition**<br>Independent Means Inc., 126 East Haley St., #A16, Santa Barbara, CA 93101<br>http://www.independentmeans.com/irni/dollardiva/bizplan<br>تمنح هذه المسابقة الفرصة للفتيات المراهقات لزيادة إدراكهن للمفاهيم، والوسائل، ولمسؤوليات امتلاك المشروعات التجارية، مع تدوين أحلامهن بصورة منظمة على الورق.<br><br>**فلسفة الفوز الساحق للأطفال Kids Philosophy Slam**<br>Kids Philosophy Slam, P.O. Box 406, Lanesboro, MN 55949<br>http://www.philosophyslam.org<br>تمنح هذه المسابقة الأطفال القدرة على التعبير، وتشجعهم على التفكير من خلال توظيف قدراتهم الإبداعية عبر المنتديات الفلسفية، وتُبرز إبداعهم من خلال نموذج يمثل عملاً فنيّاً أصيلاً، مثل الرسم، المقالة، النشيد، وغيرها من الأعمال الفنية.<br><br>**منافسة جون ف. كينيدي للمقال الشجاع**<br>**John P. Kennedy Profile in Courage Essay Contest**<br>John F. Kennedy Library, Profile in Courage Essay Contest, Columbia Point, Boston, MA 02125 http://www.jfkcontest.org<br>يكتب طلاب المدارس الثانوية مقالاً مقنعاً حول معنى الشجاعة السياسية، للتعلم والإلهام فيما يتعلق بالمسؤولين الأميركيين المنتخبين، في الماضي أو الحاضر، ممن حاولوا أن يحدثوا تغييراً في العالم. |
| **تابع جدول (1.8)** |

| |
|---|
| **منافسة موقع News Currents في الرسم الكاريكاتوري الافتتاحي**<br>**NewsCurrents Student Editorial Cartoon**<br>Contest Knowledge Unlimited Inc., P.O. Box 52, Madison, WI 53701<br>http://www.newscurrents.com<br>يمكن أن يعرض الشباب الصغار تفكيرهم المعقّد ومهارات الاتصال عبر الرسم الكاريكاتوري الصحفي. |
| **ملصق نادي الليونز للسلام العالمي The Lions International Peace Poster**<br>Lions Clubs International, 300 W. 22nd St., Oak Brook, IL, 60523–8842<br>http://www.lionsclubs.org/EN/content/youtLpeace.poster.php3<br>يمنح الشباب الفرصة للتعبير عن أفكارهم المتعلقة بالسلام العالمي من خلال عمل فني أصيل.<br><br>**منافسة عمل بطاقة تهاني للشباب «أطفال يساعدون الأطفال»**<br>**"Kids Helping Kids" Youth Action Greeting Card Contest**<br>United States Committee for UNICEF, 333 E. 38th St., New York, NY 10016<br>http://www.unicefusa.org<br>يصمّـم الأطفال بطاقات تهنئة لتصوير فكرة أنه على الرغم من أن الأطفال ينتمون إلى بلدان مختلفة، لكنهم في حاجة إلى الأشياء نفسها من أجل البقاء والنمو.<br><br>**جوائز المجتمع لروح التعقل Prudential Spirit of Community Awards**<br>Prudential Spirit of Community Awards, 751 Broad Street, 16th Floor, Newark, NJ 07102<br>http://www.prudentiaLcom/community/spirit<br>يُميَّز الطلاب من المدارس المتوسطة والثانوية نظير الخدمة المثالية لمجتمعهم. |

الـواردة في كتـاب كارنيـز وريلـي (Karnes and Riley, 2005) توضح هـذه الأهداف المزدوجة: التشجيع،المكافأة،الدعم، الاعتراف، الزيادة، التعزيز، التكريم، التحفيز،الاكتشاف، والاختبـار،.. إلخ. ويُشار إلى التميز excellence أيضاً بالكثير من المرادفات المستخدمة في الحكـم على المعايير، مثـل بارز، إبداعي، جدارة، تميز، دقة، وما شابه ذلك. ويكافح منظمو المسابقـات من أجل تشجيع التميز. ويشير كامبل وآخرون (Campbell et al. 2001) إلى أن المسابقات تعمل بناءً على خمسة افتراضات يمكن بحثها في ضوء التميزعلى النحو الآتي:

1. يحتاج الطلاب الموهوبون والمتميـزون إلى اكتشافهم مبكراً؛ وعليه يظهر التميز في مرحلة الشباب، ويتعيّن تنميته والاحتفاء به.
2. المسابقـات مطلوبـة من أجل سـدّ فجوة افتقـار المدارس إلى خبـرات المناهج المتمايـزة المخصصة للطلاب الموهوبيـن والمتفوقين؛ وعليه يتحقق التميز من خلال المحتوى المتمايز، والعمليات، والمنتجات عبر مجموعة واسعة من الطرق.
3. سوف تستقطب المسابقات الطلاب ذوي المواهب غير العادية؛ لذا يُعد التميّز دليلاً بحد ذاته، ويحفّز الشباب الموهوبين والمتفوقين إلى تطوير إمكاناتهم بصورة أكثر.
4. ستُحفّز المسابقات النمو المبكر للمواهب؛ وبالآتي يمكن تحديد الطلاب الموهوبين والمتميزين للوصول إلى معايير التميز.
5. عندما تتطور المواهب، يُتوقع أن تسهم في المجتمع؛ وعليه يمكن للطلاب الموهوبين والمتفوقين أن يسهموا بصورة متميزة من أجل تحسين مستقبل عالمنا الحالي.

وبالآتـي، تفترض المسابقـات أن التميز يمكن تحقيقه، وهوأمـر مرغوب فيه. وتعترف المسابقـات بالتميز وتطوّره لدى طلابنـا الموهوبين والمتفوقين؛ لذا يمكنها «المساعدة على امتصاص أي عداء من الجمهور تجاه الأطفال الموهوبين، وإضفاء شرعية على عملية تقديم الخدمات المناسبة لهم» (برلمان كومونويلث أستراليا The Parliament of the Commonwealth of Australia 8891، القسـم 4.76). واتفق ريلي وكارنيس (Riley & Karnes, 1999) على أن المسابقات يمكن أن ترتقي بالصورة العامة للطلاب الموهوبين والمتفوقين وبرامجهم التعليمية.

وتتمثل المخرجات الناجحة للمسابقات، أو الفوز، بما يسميه الرياضيون تميزاً في الأداء؛ ولكن المسابقات تزوّد الطلاب أيضاً بفرصة تطوير صفات التميز الشخصية. ويتطلب التميز الشخصـي من المتسابقين التركيز ليس فقط على الجائزة بـل على العملية أيضاً، حيث تُعدّ كيفيـة أداء الفـرد مقياساً أفضل علـى التميّز من الفوز. وعلى الرغم مـن أن الفوز بالجائزة الأولـى يمثل الهدف الأسمى، لكـن يتعيّن أن ينصبّ التركيز على فكـرة أن المشاركة في حدّ ذاتها تمثل الفوز.

يتعلـم الطـلاب كيفية التعامل مع الاختلافـات من خلال الوجود في بيئـة تنافسية، مع الدعم الكافي والكفاح نحو التميز، وتقبّل الفشل والإحباط، وتعرّف إمكاناتهم. ويمنح الطلاب المتنافسون الفرص لاختبار طعم التحديات التي تواجه العالم في كل يوم. وعلاوةً على ذلك، يمكن أن يكتسب الطلاب المنافع الآتية:

1. الرضا من خلال تحديد الأهداف وإدارتها.
2. تعزيـز مهارات التعلم الموجه ذاتيّاً؛ وحسّ الاستقلالية؛ ومهارات العمل الجماعي التعاوني؛ والمحتوى؛ والعملية؛ وتطوير المنتج؛ والفهم الشخصي والاجتماعي.
3. فرص العمل مع الآخرين من ذوي القدرات المماثلـة، وتبادل الأفكار على انفراد والتمتع بالتحديات الجديدة.
4. تعلّم كيفية تحديد معاييـر التميز، وتقويمها، وتمييزها (Davis & Rimm, 1998; Riley & Karnes, 1998/1999, 1999)

ودافـع كروبر (Cropper, 1998) عن استعمـال المسابقات بوصفها أداة فعالة لتحقيق مكاسـب تحفيزية قصيرة وطويلة الأجل. وبصورة مماثلـة، استنتج ريلي وكارنيس (Riley & Karnes, 1999) أن المسابقـات يمكنهـا أن تخدم بوصفها شعلـة تحفيزية. وأوصى غونديك (Gondek, 2005) بالمسابقات من أجل الفتيات، وبصورة خاصة من طلاب الأقليات، بوصفها وسائـل لتعزيز المساواة بيـن الجنسين في العلوم والرياضيات. ومن المهم علاوةً على ذلك، الإشـارة إلى أن هذه جميعاً تُعدُّ منافـع متوقعة، في حين أشار كامبل وزملاؤه (Campbell et al. 2001)، وروجـرز (Rogers, 2002)، وأولزيسكي – كوبيليوس (Olszewski–Kubilius, 2003)، إلى وجود ندرة في الأبحاث المتعلقة بفعالية المسابقات في تلبية الحاجات الاجتماعية والوجدانية والفكرية الفريدة للطلاب الموهوبين والنابغين.

ومع ذلك، تزوّد المسابقات الطلاب بالكثير من الفرص لتنمية التميز. وسيتعلم الطلاب المزيـد عن أنفسهم وقدراتهم ومواهبهـم الخاصة من خلال المشاركة في المسابقات، منها علـى سبيل المثال الدراسات الاستعادية للفائزيـن بأولمبياد الفيزياء والكيمياء، حيث التحق أولئك الطلاب من المرحلة الثانوية بجامعات مرموقة، وحصل الكثير منهم على درجات علمية،

والتحقـوا بالدراسات العليـا (Campbell et al. 2001). وفي الواقـع، كان نحو نصف الذين شاركوا في الدراسة من أصل مئتين وتسعة وعشرين طالباً، ملتحقين بدراسات الدكتوراة.

وقـال أغلب أولئـك الطلاب وأولياء أمورهم إن إنجازاتهـم ومواهبهم تعزّزت من خلال مشاركتهم في المسابقات. وذكروا أيضاً أن المسابقات ساعدتهم على زيادة وعيهم بالفرص التعليمية والوظيفية. وأما بالنسبة لكثير من هؤلاء الطلاب، فقد أكدّت مشاركتهم في المسابقات على مواهبهم وإمكاناتهم، وساعدتهم بصورة موضوعية على فهم إمكاناتهم المميزة.

ويمكـن للمسابقات أيضاً أن تخدم كوسائل لإكساب الطلاب التعلم الموجّه ذاتياً، الذي يجعـل الطـلاب أكثر مسؤولية في تخطيـط أهدافهم وتحقيقها. ويمكن أيضـاً زيادة مهارات الدراسـة والعمـل من خلال المشاركة (Fletcher, 1995). وتتضمـن هذه المهارات ما يأتي: إدارة الوقـت، الاتجاهات الآتية، الالتزام بالمواعيـد، لقاء أفراد جدد ومختلفين، التخطيط، وتحمّـل المسؤولية. ويمكـن للمسابقات أن تعزّز اهتمامات الطـلاب، بإتاحة الفرص أمامهم للاستفادة من الاهتمامات الحالية، وتشكيل اهتمامات أخرى جديدة.

ويمكـن تحسين فهـم الطلاب من خلال توفير فرص للتنافـس فيما بينهم. ولكن الأهم مـن ذلك، ينبغي تحدي معارفهـم ومهاراتهم وزيادتها من خلال التنافـس في مقابل معايير المحتـوى والعمليات وتميز المنتـج (Curran, Holton, Marshall, & Haur, 1991/1992). مثـلاً، يتنافـس الطلاب في المسابقـات الرياضية في حل مشـكلات رياضية، ويكافحون من أجـل إيجاد حلول دقيقة. ويقوّم أداء الطلاب في المسابقـات مقابل معايير يضعها المعلمون ويحكّمونهـا، بالإضافة إلى خبراء من المجال، سواء أكانوا علماء، أوممثلين، أورجال أعمال، أو قادة المجتمع المدني (Riley & Karnes, 2005).

## المسابقات بوصفها أساساً خصباً للمشكلات المرتبطة بالمساواة

يمكـن للتجارب الواقعية التي تعرضها المسابقات أن تتضمن مخرجات سلبية محتملة. فقد أشار ديفيس وريم (Davis and Rimm, 1998) إلى التوتر ومشاعر الفشل على أنها نتائج للمنافسـة الشديدة. وعلى الرغم من أن النجاح فـي المسابقات يمكن أن يساعد على تحفيز

الطـلاب، وجعلهم يسعـون وراء المزيد، لكن الفشل في تحقيق النجـاح أو البحث عن الكمال يمكن أن يكون ضارّاً. وقد أنحى كروبر (Cropper, 1998) باللائمة عن هذه التأثيرات السلبية علـى التخطيط الضعيف للأهداف التنافسية، واقترح مجموعة من الإستراتيجيات المنهجية لتثبيط السلبية أو منعها.

وتعتقـد ريـم (Rimm, 1986) أن المسابقات يمكن أن تؤدي إلـى تدني التحصيل لدى الطـلاب، خاصة الذين يتعاملـون مع التنافس على نحـوٍ ضعيف. ويمكن أن تكـون المنافسة الشديـدة والتركيز الكبير على الفوز مُدمّراً؛ لذا، فهـي تعتقد أنه يتعين تشجيع الطلاب على التنافـس مع أنفسهم مـن أجل تحسين الذات. ومن المهم، استنـاداً إلى ريم، تعليم الطلاب كيفية تفسير الفوز والخسارة بصورة ملائمة.

وتتمثـل نقاط الضعف المحتملة الأخرى في التكاليـف المترتبة على المشاركة المتعلقة بمتطلبـات القبـول، والسفر، والمواد، والرعاية، وغير ذلـك (Riley & Karnes, 1999). وقد ثبت أيضاً أن توفّر المسابقات والوقت المستغرق في البحث عنها، والتقويم الملائم لأهميتها، والعمل مع الطلاب من أجل الإعداد للمنافسة، يشكّل عائقاً (Riley & Karnes, 1998/1999). وتوجد أيضاً توترات تتعلق بالمساواة في الفرص، والتمويل، والدعم، والاعتراف، وتنمية التميز عند المشاركة في المسابقات.

مثـلاً، تسيـر المساواة في المشاركة فـي المسابقات بموازاة متصلـة بالفرص، ويمكن للمسابقات المحلية أن توفر فرصاً متكافئة للمشاركة، يُمنح من خلالها الطلاب كافة الفرص للمشاركة. ومن ناحية أخرى، عندما ينتقل الطلاب من خلال المسابقات على مستوى مراحل الولاية، والإقليم، والوطن، والعالم، فإن المساواة في الفرص بالنسبة للطلاب جميعهم تتناقص، حين يحصل كبار المتنافسين على أكبر نصيب من الكعكة، سواء من حيث المشاركة أو المنافع. وفضلاً عن ذلك، قد تكون قيود العمر، والتكاليف، ومتطلبات المشاركة حائلاً دون قدرة بعض الطلاب على المشاركة بوجود هذه المستويات العالية من المنافسة.

ويتعين أن تتاح الفرص للطلاب كافة المشاركة في أفضل ما لديهم من قدرات، ويتعين أيضـاً أن تكون عمليات الاختيار شفافة، ومفصّلة بوضوح، ومفتوحة للمراجعة. ولسوء الحظ،

قد تحدّد كثير من المدارس المشاركة في المسابقات للطلاب الذين اكتشفوا بصورة رسمية على أنهم موهوبون ومتفوقون- ولكن الدافعية والقدرة على الأداء الجيد في مجال المسابقات ليست محصورة في نطاق الطلاب الموهوبين فكريّاً أو أكاديميّاً. ومن الممكن أيضاً أن تنظر المدرسة أو المنطقة التعليمية إلى المشاركة في المسابقات على أنها برنامج كامل للموهوبين. وهذا غير منصف للطلاب الموهوبين والمتفوقين الذين يمتلكون مدى متنوعاً جدّاً من القدرات والمهارات، ومن المحتمل ألا تهتم بها أهداف المسابقة. وهناك أمر آخر، وهو أن الموهوبين والمتميزين ليسوا مجموعة متجانسة، وبالآتي، لا يوجد مقياس موحد من المسابقات مناسب للجميع من أجل تلبية حاجاتهم الأكاديمية، والاجتماعية، والوجدانية، والثقافية، والإبداعية الفريدة.

ومن أجل تجنب هذه الفوارق المحتملة، يحتاج الطلاب المشاركون في المسابقات بصورة واضحة إلى دعم بشري، ومادي، وتعليمي، ومالي، ويتعين أيضاً على مدارسهم أو مناطقهم التعليمية أن تسهّل عملية مشاركتهم.

حصلت المسابقات الرياضية تاريخيّاً وحتى اليوم، على دعم كبير من المدارس والمجتمعات المحلية. وعلى الرغم من عدم المساواة في عملية الاختيار، والمشاركة ومستويات التمويل والدعم المادي (عن طريق المدربين المتخصصين، والمعدات، والمنح الدراسية، والجوائز)، لكن من النادر وصف مسابقات الرياضة بأنها انتقائية. ومن ناحية أخرى، لم تحظ المسابقات في المجالات الأخرى، لا سيما في موضوعات مثل العلوم والرياضيات، أو تهجئة الكلمات، بالتأييد دائماً. وعُدّت هذه المسابقات بصورة متكررة بأنها معاقل النخبة الأكاديمية. ويظهر هذا الموقف الساخر نظرتنا المشوشة للمساواة.

مثلاً، تصف التقارير الصادرة عن وسائل الإعلام في تكساس وجود تمويل للرواتب المخصصة للتدريب الرياضي داخل المنطقة التعليمية بنحو عشرة أضعاف ما هو مخصص لنظرائهم الأكاديميين، ووجود برامج تدريب رياضي - وليس أكاديميّاً- للمدارس المتوسطة للتحضير من أجل مسابقات المرحلة الثانوية، وغياب العدل في المدارس، والاعتراف العلني بالفائزين في المسابقات الأكاديمية (Schuhmann, 2002). وتتمثل الرسالة الخفية هنا في

أن المنافسة في الألعاب الرياضية لا غبار عليها، ولكن ينظر إلى السعي وراء التميز عن طريق المسابقات في المجالات الأخرى بعيْن الشك. أمّا الرسالة الأكثر مباشرة، فهي أن التميز في الرياضة ذو قيمة عالية، ومدعوم ليس فقط من الجمهور، بل أيضاً من الممولين. ويصف أحد مديري المسابقات الأكاديمية بصورة محزنة، أعضاء فريقه بأنهم أطفال الزوج الآخر غير المرغوب فيهم داخل المدرسة، على الرغم من حصولهم على المرتبة الأولى في مسابقتين بعد أن أمضوا تسعة أيام كاملة من أيام السبت في الاستعداد.

ويا للأسف، فإنه يوجد عدم انسجام داخل المسابقات الأكاديمية المختلفة وخارجها، مثلما يوجد تفاوت بين الرياضة والمسابقات الأخرى. مثلاً، أشار كارنيس وريلي (Karnes and Riley, 2005) إلى وجود ما يزيد على مئة مسابقة تضمنت مجموعة واسعة من مجالات المحتوى والمهارات المختلفة، لكن تحليلها يظهر أن الطلاب ذوي القدرات والاهتمامات في الموضوعات الأكاديمية التقليدية كانت لديهم فرص أكبر من غيرهم للمشاركة. ومن بين المنافسات المئة والأربعين (140) المذكورة، كان 40% تقريباً منها مخصّصاً للطلاب ذوي القدرات في الفنون اللغوية (بما في ذلك اللغات الأجنبية)، و31% منها مخصصّاً للطلاب المهتمين بالرياضيات والعلوم والتكنولوجيا. وكان نحو 25% من المسابقات بالفنون الأدائية والبصرية متناقضاً مع 9% المصمّمة لدعم القيادة والخدمة وتمييزهما. وعلاوةً على ذلك، أظهر بحث أدق للمسابقات أن الكثير من منتجات المسابقات تقتصر على المقالات والخطب والملصقات/ الرسوم. مثلاً، تطلّب نصف المقالات الست والعشرين الواردة في مجال الدراسات الاجتماعية من الطلاب، كتابة مقالات.

وخلاصة القول، أن المسابقات تتيح الفرص أمام الطلاب لتنمية التميز الشخصي والمهني. وفضلاً عن ذلك، فإنها تُصمّم بوصفها وسائل للاعتراف، والتطوير، والاحتفاء بالتميز، وبالآتي يمكنها تحسين صورة الطلاب الموهوبين والمتفوقين، وحاجاتهم الخاصة. ولن تكون المسابقات بحكم طبيعتها، شمولية بالقدر نفسه أو مناسبة للطلاب كافة. إن عدم المساواة في الفرص الخاصة بخبرات المنافسة يعمل إلى جانب سلسلة من الخطوات المتصلة، وفقاً لطبيعة المنافسة. ومع ذلك، فإن السعي وراء التميز مع المساواة، خاصة للطلاب الموهوبين

والمتفوقين خلال «استعراضات التنافس»، يُعدُّ هدفاً نبيلاً يتطلب تسهيلات من المدارس من أجل التفكير العميق والتخطيط الجيد في أثناء عمليات تخطيط المناهج.

## تسهيل المسابقات على مستوى المدارس

يتعين على المدارس والمعلمين تسهيل عمليات البحث المتأني، والتجميع، وتوزيع المعلومات المتعلقة بالمسابقة. ويتعين أيضاً في أثناء جمع البيانات المتعلقة بالمسابقات، أخذ العوامل الآتية في الحسبان: أهداف المسابقة، والمستوى العمري، ومجال المنهاج، ومتطلبات المشاركة، والمواعيد النهائية، والتكاليف. أمّا الطلاب، بطبيعة الحال، فغالباً ما يكونون أكثر اهتماماً بالمكاسب المحتملة أو الجوائز. وهذا النوع من بيانات المسألة يتعين الحصول عليها قبل المشاركة عن طريق التواصل مع القائمين على المسابقة، أو زيارة المواقع الإلكترونية الخاصة بهم. وتُعد القراءة الدقيقة لإرشادات المسابقة جميعها أمراً حاسماً لضمان نجاح الطالب، فضلاً عن الاستمتاع بها. وتُعد عمليات جمع البيانات وترتيبها ضمن ملف المسابقات، مثل قاعدة بيانات محوسبة أو نسخة مطبوعة من دفتر ملاحظات، إستراتيجية تنظيمية مستحسنة لكل من المعلمين والموجهين. (Riley & Karnes, 1998/1999) ويتعين أن يكون الملف متاحاً بسهولة لسائر المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وأفراد المجتمع.

وعندما تتحدّد المسابقة وتُجمع المعلومات، وتتخذ المدارس قراراً بتسهيل مشاركة الطالب في المسابقة، يصبح من المهم جدّاً وجود تناسق بين أهداف المسابقة وسائر الأهداف التربوية أو المنهجية. وقد عرّف فان تاسيل – باسكا وستامبوف (VanTassel–Baska and Stambaugh, 2006) المنهاج بأنه «مجموعة من الخبرات المخططة لمجتمع مستهدف» (ص، 19). ويتضمن هذا التعريف التخطيط، ولكنه أيضاً يسلّط الضوء على أهمية التحديد الملائم. ويتعيّن وجود علاقة متبادلة بين الطلاب المستهدفين وخصائصهم والمسابقة من جهة، وعملية التحديد التي تُتخذ رابطاً وسيطاً من جهة أخرى (McAlpine, 2004).

وفضلاً عن ذلك، فإن تنفيذ المنهاج يتطلب مدًى زمنيّاً وتسلسلاً؛ وبالآتي، يتعين التخطيط للمسابقات وتنفيذها بطريقة مترابطة وشاملة. وأخيراً، من المستحسن تخطيط تجارب المنهاج (في هذه الحالة، المسابقات) «... بعناية، وتسجيلها، وتنفيذها من أجل مضاعفة تأثيرها المحتمل» (VanTassel-Baska and Stambaugh 2006؛ صفحة 32-33). وأما في حالة عدم التخطيط للمشاركة في المسابقة بعناية، فهناك خطر يتمثل في تزويد الطلاب الموهوبين والمتفوقين بخبرات تعليمية مجزّأة وغير مبرّرة، ولا ملائمة ولا محتملة وأشار بورلاند أيضاً (Borland, 2003)، أنه في غياب مثل هذا التخطيط، يمكن إخفاء معالم المسابقات في صورة منهاج مبرّر تافه في حقيقته.

لذا، فإنه يتعيّن، بالنسبة للطلاب الموهوبين والمتفوقين، أن تنسجم الأهداف والغايات المعرفية والوجدانية والإبداعية الخاصة ببرامجهم المتخصصة أو الفردية مع أهداف المسابقات وغاياتها. وعلاوةً على ذلك، يتعيّن أيضاً أن يكون برنامجهم التعليمي متصلاً بخدمات متمايزة نوعيّاً، وإثرائيّاً، وتسريعيّاً، بدءاً من الصفوف العادية وامتداداً إلى فرص خارج المدرسة. ولا تمثّل المسابقات سوى جزء واحد من تلك السلسلة المتصلة، ومن غير المبرّر استعمالها على أنها خدمة وحيدة لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين والمتفوقين. ويتعيّن في أثناء التخطيط لتجارب المناهج المدرسية، أن تنسجم المسابقات المنتقاة، أو تتناسب مع ما تبقّى من البرنامج التعليمي للطالب.

وكذلك من الموصى به أن يدعم نموذج خاص بتعليم الموهوبين والمتفوقين البرامج الخاصة بهم (VanTassel-Baska & Brown, 2005) ويوفر مجالاً زمنيّاً لإدراج المسابقات ضمن كثير من هذه المناهج. مثلاً، يتناسب الكثير من المسابقات مع نموذج الإثراء الثلاثي الذي وضعه رينزولي (Renzulli, 1977) خاصة النوع الثالث منه، Type III، واستقصاء المشكلات الواقعية فرديّاً أو في مجموعات صغيرة. ويمكن للمسابقات أن تساعد أيضاً على تنمية مهارات العمليات المستندة إلى المحتوى التي وضّحها فان تاسيل – باسكا (VanTassel – Baska & Stambaugh,2006; 1986,1998) – VanTassel-Baska & ) في نموذج المنهاج المتكامل (Integrated Curriculum Model (ICM. ويمكن أيضاً تبرير المسابقات على أنها

جزء من نموذج ستانلي لاكتشاف المواهب وتنميتها Stanley Model of Talent Identification and Development (Benbow & Lubinski, 1997). ويوضّح جدول 2.8 نماذج المناهج في مجال تعليم الموهوبين التي تدعم عملية تسهيل مجموعة من أهداف المسابقات.

وتتطلب عملية تحديد المدى الزمني وتسلسل المنهاج الخاص بالمسابقات التحليل الدقيق لمتطلبات العمر/ المرحلة وعلاقتها بمجالات القدرات المعيّنة؛ من أجل تنميتها أو زيادتها. ويحدّد بعض الداعمين فئات عمرية للمتسابقين من الأعمار جميعها؛ في حين يحدّد آخرون طلاباً من أعمار معيّنة. وفي حالة متطلبات الأعمار المحدّدة، يمكن اختيار الكثير من المسابقات التي تتكامل، ويُبنى بعضها على بعض ضمن مدى خبرة الطالب المدرسية. وهذا النوع من التخطيط سيكون مفضّلاً لتجارب المنافسات المنفردة.

وعلاوةً على ذلك، يمكن أن تدوّن المدارس الأهداف خاصة المتعلقة بالمسابقات، على أنها جزء من مدى وتتابع المناهج الدراسية. ويمكن أن تتضمن هذه الأهداف تنمية ما يأتي:

1. المهارات والاتجاهات المتعلقة بالطرق المختلفة للتنافس البنّاء، والاستجابة بصورة مناسبة للمواقف التنافسية (Udvari, 2000).
2. الكفاءة في تحديد أهداف المسابقة وتقويمها (Riley & Karnes, 2005) من أجل التميز الشخصي والأدائي.
3. القدرة على تحديد فرص التنافس، والحصول على الرعاية و/ أو التمويل، وتعيين أعضاء الفريق، وإدارة العلاقات العامة.

| جدول 2.8<br>نماذج المناهج لتسهيل المسابقات | | |
|---|---|---|
| **نموذج المنهاج** | **أهداف المنهاج** | **أهداف المسابقة** |
| نموذج الإثراء الثلاثي (Renzulli, 1977) ؛ نموذج الإثراء المدرسي الشامل (SEM; Renzulli & Reis, 1985) | النوعان II و III من الإثراء: تنمية مهارات التجريب والاكتشافات للمشكلات الواقعية | تنمية مهارات العمليات؛ المنتجات الفردية أو منتجات الفريق |
| نموذج بوردو للمراحل الثلاث (Feldhusen & Kolloff 1978) | مرحلة الإثراء II: تنمية وتطبيق الحل الإبداعي للمشكلات | تطبيق إستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات لمشكلات العالم الواقعي |
| نموذج التعلم المستقل (Betts, 1985) | التلمذة، التنمية الفردية، الدراسة المتعمقة: الفهم الفردي والجماعي، مهارات التعلم، المشروعات والتلمذة | تنمية مهارات العمل الجماعي والتعاون؛ عمليات التفكير والتعلم؛ إنتاج منتجات فردية أو جماعية؛ التأمل الذاتي |
| نموذج ستانلي لاكتشاف وتنمية المواهب (Benbow & Lubinski, 1997) | مرونة المنهاج | التقديم للمسارات الوظيفية؛ متابعة الموضوعات خارج نطاق المناهج التقليدية |
| نموذج المنهاج المتكامل (VanTassel-Baska, 1986, 1998; VanTassel-Baska and Stambaugh, 2006) | المعرفة المتقدمة والتفكير والعمليات ذات المستويات العليا | تنمية مهارات العمليات الداخلة في المحتوى المتقدم |
| نموذج المنهاج المتوازي (Tomlinson et al., 2002) | مناهج الممارسة ومناهج الهوية | محاكاة الأدوار، والمهارات، والتفكير، وإجراءات المتخصصين؛ التأمل الذاتي |
| نموذج القوائم المتعددة (Renzulli, Leppien, & Hays, 2000) | المعرفة، والمنتجات التعليمية، وقوائم التعديل الفنية | تنمية المهارات المنهجية؛ تنمية المنتج؛ مشاركة التجارب الشخصية، والقيم، والمعتقدات، والحماسة لمجال معيّن من الدراسة |

ويمكن تحديد أهداف المناهج الأخرى بناءً على مسابقات معيّنة تُسهّل إجراءتها داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية. ويمكن أن تتضمن هذه المسابقات موضوعات دراسية محدّدة، وعمليات التعليم والتعلم، أو مهارات تطوير المنتج التي تتطلبها المشاركة الناجحة.

وبمعرفة أهداف المسابقات، يتعين أن تُحمل عملية تحديد الطلاب للمشاركة في المسابقة محمل الجدّ، كما هو الحال عند تحديد بقية الفرص الخاصة. أما بالنسبة للطلاب الموهوبين والمتفوقين، فيتعين أن تكون مشاركتهم في المسابقات لتوفير تجربة تعليمية أفضل؛ وبالآتي، يتعيـنُ أن ينظر إلـى عملية التحديد على أنها وسائل لتحقيق غاية، وليست غاية في حدّ ذاتها (McAlpine, 2004). وبعبارة أخرى، لا بد في أثناء عملية التحديد، من توثيق بيانات المسألة المتعلقـة بالمهارات والقدرات الاستثنائيـة للطلاب، على غرار مطابقة الأهداف التربوية مع أهداف المسابقة. ويتعين أيضاً استخدام أساليب متعددة للتحديد، بما في ذلك النفس والأقران وأولياء الأمور وترشيح المعلمين. ويمكن أن توفر بيانات عملية الترشيح معارف ومعلومات حول اهتمامات الطـلاب، ونقاط قوتهم، ومهاراتهم الشخصيـة، وأمزجتهم. وأما بالنسبة لبعض المسابقات، فقد تكون درجات الاختبارات المقنّنة ملائمة، خاصة تلك التي تتطلب من الطلاب وجـود مهارات حسابية وأدبية جيدة. وأما فيمـا يتعلق بالمسابقات الأخرى، خاصة في مجال الفنون البصرية والأدائية، فستكون ملفات إنجاز الطلاب portfolios والأداء من أكثر الأساليب ملاءمة لعملية التحديد.

وقد تبرزفي أثناء عملية التحديد، بعض الخصائص والسلوكات المعيّنة المتعلقة بالموهبة نفسها بصورة جيدة، حيث تسهم في المشاركة في أنواع مختلفة من المسابقات. مثلاً، يمكن وضـع الطلاب الذين يظهرون مهارات قيادية ممتـازة، أو يمكنهم تطويرها بصورة أكبر، في مسابقات تستند إلى الفريق. أمّا من كانت لديهم مهارات اتصال جيدة ومواهب خطابية، فمن المرجح أن يكون أداؤهم جيداً في مسابقات الخطابة.

أمّـا الطلاب الذين لديهم إمكانية للنجاح في المسابقات، فعليهم أن يصبحوا محفّزين ذاتيّـاً بصـورة كبيرة، حيث يمكنهـم وضع الأهـداف والمحافظة عليها. ومـن ناحية أخرى، قـد لا يتمكّـن الطلاب الذين لا يستمتعـون بالمنافسة أو يفتقرون إلـى الثقة، خصوصاً داخل

أوساط التنافس، من تحقيق النجاح من غير تدريب ودعم إضافي. أما بالنسبة لبعض الثقافات والمسابقات. فقد لا تكون مناسبة أو محل تقدير، خصوصاً على المستوى الفردي (Riley, Bevan–Brown, Bicknell, Carroll–Lind, & Kearney, 2004).

وأخيراً، من المهم في المسابقات المدرسية أو على امتداد المنطقة التعليمية، أن يكون توثيق مشاركة الطلاب في المسابقات مشمولاً بوصفه جزءاً من الخبرات التعليمية المتنوعة التي تضم الطلاب وتُقدَم لهم. إن توثيق المسابقات يضمن بصورة أفضل انسجامها مع أهداف المناهج الدراسية وعمليات الكشف، والدعم المتواصل. ومن الضروري، أيضاً، أن يُجرى تقويم فعالية المسابقة في تلبية احتياجات الأطفال الموهوبين والمتفوقين بوصفه جزءاً من خطة البرنامج. ويعتقد كامبل وزملاؤه (Campbell and colleagues, 2001) أنه من المهم للمربين تحديد التأثيرات المترتبة على المسابقات، موضّحين سبب الحاجة إلى عمليات التقويم الخاصة بالطلاب الموهوبين. وافترضوا أيضاً، أنه نظراً إلى رعاية مؤسسات المجتمع المحلي أو المؤسسات التجارية، الكثير من المسابقات، فإنها قد لا تمتلك المصادر، أو الاهتمام المتعلق بتمويل عملية التقويم.

وبصورة مختصرة، يتعين على المدارس والمناطق التعليمية؛ لإنجاح تنفيذ المسابقات الخاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين، أن تأخذ ما يأتي في الحسبان:

- التخطيط الفعّال والمنسق، والإشراف على مشاركة الطلاب في المسابقات، بما في ذلك مواءمة المناهج والتوثيق والتقويم.
- الاختيار الدقيق للمسابقات على أساس الفهم الشامل لأغراضها وإجراءاتها، فضلاً عن تحديد القدرات الخاصة بالطلاب على نحوٍ فردي.

## تسهيل المشاركة الفردية للطلاب في المسابقات

ويمكن أيضاً تسهيل المسابقات للطلاب بوصفها نشاطاً خارج المدرسة. وفي هذه الحالات، يتعيّن على كل من المعلمين وأولياء الأمور والموجهين، أو أعضاء المجتمع، مساعدة الطلاب في أثناء عملية اختيار المسابقات التي سيشاركون فيها من خلال مساعدتهم على تقويم

مجالات المواهب الخاصة بهم. ويمكن تسهيل هذا الأمر باستعمال استبانة اهتمامات مقنّنة، أو بصورة غير رسمية من خلال سؤال الطلاب ببساطة: «ما المواهب التي تمتلكها؟»، وتمكينهم مـن تدوين المجـالات التي يكون أداؤهم فيهـا متميزاً. وقد تتضمن بعض أفكار المتسابقين مجالات الرياضيات والعلوم، والتاريخ، والقراءة، والرسم، والقيادة، والتصوير الفوتوغرافي، والعزف على البيانو، والكتابة الإبداعية، أو النشيد. ويمكن أيضاً أن يدوّن الطلاب اهتماماتهم والمجـالات التي يرغبون في معرفة المزيد عنهـا. ويمكن دمج قائمتي الاهتمامات والمواهب بعضهمـا في بعض ووضع تقديرات لها. ويتعين على الطلاب أن يختاروا بصورة مثالية الكثير مـن المسابقات للتفكير فيها بصـورة أولية، وأن يقرأ كل طالب أوصـاف المسابقات، ويسأل نفسه الأنواع الآتية من الأسئلة:

- هل هذه المسابقة تقع في مجال قدرتي واهتماماتي؟
- هل يمكنني القيام بما هو متوقع؟
- هل يتوفر لديّ الوقت والمصادر التي تتطلبها المشاركة؟
- هل أحتاج إلى داعم للمسابقة؟ وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يمكنني الحصول على من يدعمني؟
- إذا كان هناك حاجة إلى فريق، فهل يوجد طلاب آخرون مهتمون؟

ويتعيّن على الطلاب مناقشة معلميهم وأولياء أمورهم وأصدقائهم في أفكارهم. ويتعين عليهم أيضاً، التحدث مع الطلاب الذين شاركوا في المسابقات المعنية، وسؤالهم حول تجاربهم الخاصة.وأخيراً، عليهم تدوين إيجابيات المشاركة وسلبياتها، والتأكد من المواعيد النهائية لتحديد مدى ملاءمة الوقت للمشاركة. ويُذكِّر كل من ريلي وكارنيس (Riley & Karnes, 2005) الطـلاب، بأنه من المهم الاستعداد بصورة مناسبة لمشاركتهـم، واستعمال مُذكِّرة تخطيط المسابقة أو المُذكِّرة اليومية.

ويتعيّـن أيضـاً علـى الطـلاب التفكيـر مليّـاً عنـد المشاركـة، والتقويـم والاحتفـاء بجهودهـم، فضـلاً عـن تحديد أهـداف جديـدة للمسابقة. وينصـح كل من ريلـي وكارنيس (Riley & Karnes, 2005: p5) للطلاب، التأمل في الأسئلة الآتية بعد تجربة التنافس:

- ما الذي تعلّمته؟
- ما الذي عملته بصورة صحيحة؟
- ماذا كان بإمكاني أن أعمل أفضل من ذلك؟
- ما الذي أحتاج إليه كي يصبح أدائي أفضل مستقبلاً؟

على الرغم من كون هذه الأسئلة أسئلة عامة وواسعة جدّاً، لكن يمكن أن يحتاج الطلاب إلى النظر في مسابقات تتضمن مهارات أكثر تحديداً، ويمكن استخدام القياس المتدرج Rubric (قائمة الشطب) على نحو ما هو مبين في الشكل 1.8، أو تكييفه للمتسابقين بوصفه وسيلة للتقويم والتأمل الذاتي. مثلاً، قد يتأمل الطلاب في المحتوى، والعملية، ومهارات المنتج الخاصة بالمسابقة. وعلاوةً على ذلك، قد يتوفر لديهم آخرون، مثل أولياء الأمور والمعلمين والمدربين، لتقدير أدائهم.

| مهارات المسابقة | رائع<br>تنافست بتألق | تنافست بتميز | تنافست<br>بصورة جيدة | يمكن أن أصبح<br>متنافساً أفضل |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| إدارة الوقت | استغللت وقتي جيداً للتحقق من إنهاء الأمور في وقتها، والتزمت بالمواعيد النهائية كافة. | استغللت على الأغلب وقتي جيداً، مع التسويف في أمر واحد، وأنهيت الأمور جميعها في وقتها. | كان لديّ ميل إلى تأجيل الأمور والتسويف، ولكن بقيت ملتزماً بالمواعيد النهائية. | لم ألتزم بالمواعيد النهائية التي وضعتها لنفسي. |
| التخطيط | طوّرت خطة شاملة للمسابقة، وعملت بصورة إستراتيجية. | طوّرت خطة مسابقة جيدة. | قمت ببعض التخطيط، ولكن لم أفكر في الأمور جميعها بمرور الوقت. | لم يكن لديّ خطة مسابقات. |
| العمل الجماعي | كنت عضواً متعاوناً في الفريق. وتواصلت جيداً، ودعمت الآخرين. | على الأغلب متعاوناً، وعادة ما تواصلت مع سائر أعضاء الفريق. | كنت متعاوناً إلى حدٍّ ما، ولكن أحياناً لم أكن عضواً جيداً في الفريق. | لم أكن متعاوناً جدّاً، ولم أساعد الفريق حقّاً بطريقة يمكنني عملها. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| حسن الاستعداد | توفرت لديّ جميع المواد التي يتطلبها ا لتنا فس ، و كنت مستعداً جيداً. | كان لديّ أغلب ما أحتاج إليه للتنافس جيداً، وكنت مستعداً جيداً للمسابقة. | لم أكن مستعداً بالقدر الذي يمكنني عمله. | لم أكن مستعداً لهذه المسابقة، ولم أحضّر لها جيداً. |
| الفخر | تنافست من أجل جهدي الشخصي، وعملت بجدٍّ، وقد ظهر ذلك جليّاً. | تنافست مع قدر كبير من الجهد. | حاولت التنافس جيداً، ولكن بإمكاني بذل المزيد من الجهد. | لم أبذل أفضل ما لديّ، وأحتاج إلى بذل جهد أفضل في المرة القادمة عندما أتنافس. |
| الاتجاه | كان لديّ اتجاه إيجابي في أثناء المسابقة. | كان لديّ اتجاه إيجابي أغلب الوقت في أثناء المسابقة. | غالبا ما كنت إيجابيّاً بخصوص المسابقة. | كان لديّ اتجاه سلبي تجاه المسابقة. |
| المظهر | أظهرت أفضل ما لديّ، وكنت أنيقاً ومرتباً، وتبسّمت بكثرة. | ظهرت بصورة جيدة، وبدا أنني واثق إلى حدٍّ ما. | كان بإمكاني الاهتمام أكثر بمظهري. | لم أظهر بصورة جيدة جداً، وكان بإمكاني أيضاً جعل مظهري أفضل. |

**شكل 1.8 قائمة شطب للمسابقات**

ويتعين أن يكون الهدف من التقويم الذاتي أو الأقران هو تحسين المشاركة في المستقبل أو زيادتها، ولا بد من أن يكون هذا الأمر واضحاً للطلاب. واستناداً إلى التقويم، يستطيع الأفراد تحديد أهداف المسابقة من خلال تعرّف المجالات التي يسعوْن إلى التحسّن من خلالها. ومن ناحية أخرى، عندما تترك المسابقات بصورة كاملة إلى مبادرة الطلاب خارج المدرسة، فإن إمكانية مشاركة الطلاب ستكون محدودة إذا لم يدركوا أنفسهم بوصفهم بارزين في مجال معيّن. وبالآتي، تتناقص قيمة المسابقة بوصفها خبرة تعليمية. وعلاوةً على ذلك، فإن الحصول على مناصر و/ أو مدرب أمر مرغوب فيه؛لكي تنجح في مختلف أنواع المسابقات. أما بالنسبة للطلاب الفقراء، فتتقلص هذه الإمكانية إلى حدٍّ كبير

عندمـا تنفصل فرص المنافسـة عن الخبرة التعليميـة المدرسية. ويجسّـد الفيلم الوثائقي المفتـون spellbound التأثيرات المتباينة للفقر في أداء الطلاب في التجمع الوطني للتهجئة National Spelling Bee [2]، مقترحـاً أن التمـرن ومشاركة أولياء الأمور الإيجابية يُعدّ متغيراً مهمّاً للنجاح، ولفهم الطلاب لمعنى النجاح.

## الخلاصة: التميز التنافسي والمساواة

استعرض هذا الفصل قضايا المساواة والتميز المحيطة بالمسابقات بوصفها متطلبات خاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين، سواء داخل المدرسة أم خارجها. ويتوافر الكثير من المزايا المحتملة للمسابقات؛ لكنها نظرية أكثر منها مستندة إلى الأبحاث. ومن أجل تحقيق التميـز لـدى طلابنا الموهوبين والمتفوقين الذين يشاركون فـي المسابقات، لا بد من إجراء الأبحاث التجريبية الكمية والنوعية لتحديد مدى فعاليتها. وهناك سؤال بحثي واضح هو: «ما مدى كفاءة المسابقات في تلبية الحاجات الاجتماعية والوجدانية والفكرية والإبداعية والثقافية للطلاب الموهوبين والنابغين؟» وتتضمن المجالات الأخرى التي يمكن بحثها ما يأتي:

- الفصـل في المزايا والتحديـات النظرية والخلافية للمسابقـات، وخاصة تأثيرات خبرات التنافس في مفهوم الذات.
- تصوّرات المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع تجاه المسابقات.
- دراسات طولية أو متابعة للمسابقات الناجحة.

ومـن المهم أن تُجرى هـذه البحوث وتُنشر علـى نطاق واسع للممارسيـن، سواء أكانوا مدرسيـن ومدربيـن، أم أولياء أمـور. وأيّ تدابير للطلاب الموهوبيـن والمتفوقين لا تدعمها الأبحاث التي توضح مدى كفاءتها في تلبية حاجاتهم الفريدة تكون في محل شك.

وتتمثل إحدى القضايا التي أثيرت في هذا الفصل في تسهيل المسابقات بوصفها جزءاً من نهج مدرسي شامل لتوفير الخدمات. وتكون المسابقات من دون توثيق مدى وتتابع المنهاج

---

2 مسابقـة سنويـة بدأت في عام 1925 وتعقد في الولايات المتحدة بمشاركـة كندا والمكسيك ونيوزيلندا ودول أخرى، وهي مسابقة غيـر ربحيـة يشارك فيها طلاب لا تزيد أعمارهم عن 16 عاما. ولا تهدف المسابقة إلى جعل الطلاب يتقنون التهجئة فحسب، وإنما أيضاً إلى مساعدتهم على زيادة مفرداتهم ومعرفتهم باللغة الانجليزية– المراجع

الدراسي من حيث طرق وأساليب التحدي، وعمليات التقويم، والمشاركة المتخصصة والدعم، معرّضة للأخطار الآتية: العزلة، والخبرات المنفردة، وعدم الملاءمة لتحقيق التميز لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين. وعلاوةً على ذلك، تظهر اللامساواة من حيث الدعم والمصادر المخصصة للأنواع المختلفة من المسابقات، التي تؤدي إلى فرص غير متساوية. ومن أجل معالجة هذا الموقف، والحصول على تميز تنافسي مع المساواة، يتعيّن على المدارس والمجتمع ما يأتي:

- تطوير معايير مفتوحة وشاملة وشفافة لاختيار الطلاب عند المشاركة في المسابقات، استناداً إلى التوافق بين أهداف المسابقة وطرق التحديد.
- تزويد المسابقات داخل المدارس والمجتمع الأوسع بالدعم البشري والمادي والمالي.
- ضمان الاعتراف العام بجميع المتسابقين، وليس الفائزين فقط، من خلال حملات العلاقات العامة المخطط لها بصورة جيدة.
- تحقيق التوازن للفرص، والاعتراف الخاص بالمسابقات في المجالات جميعها ودعمها، بدءاً من المجالات الأكاديمية إلى الفنون الجميلة والأدائية والقيادة والخدمة، وصولاً إلى ألعاب القوى.
- إيجاد بيئة مدرسية تقدر التميز في مختلف المجالات من خلال الارتقاء بمستوى التوقعات.
- تقويم فعالية المسابقات في تلبية حاجات الطلاب الموهوبين والمتفوقين.
- تتميز المسابقات بالقدرة على تعزيز رؤى المربين نحو التميز والمساواة، على أن تُنفذ بطرق مخططة ومدروسة جيداً. ويستطيع الطلاب الموهوبون والمتفوقون، من بين سائر المتنافسين، الاستمتاع بالتميز التنافسي مع وجود المساواة.

# قائمة المراجع

Benbow, C. P., & Lubinski, D. (1997). Intellectually talented children: How can we best meet their needs? In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 155–1 69). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Betts, G. (1985). *Autonomous Learner Model for the gifted and talented.* Greeley, CO: ALPS.

Borland, J. (Ed.). (2003). *Rethinking gifted education.* New York: Teachers College Press.

Campbell, J. R., Wagner, H., & Walberg, H. J. (2001). Academic competitions and programs designed to challenge the exceptionally able. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. Subotnik, & R. Sternberg (Eds.), The *international handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 523–535). New York: Elsevier.

Cropper, C. (1998). Is competition an effective classroom tool for the gifted student? *Gifted Child Today,* 21(3), 28–30.

Curran, J., Holton, D., Marshall, C., & Haur, P. W. (1991/1992). *A survey of secondary mathematics students.* Unpublished research report, University of Otago, Dunedin, New Zealand.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Feldhusen, J. F., & Kolloff, P. B. (1978). A three–stage model of gifted education. *Gifted Child Today,* 3(5), 53–57.

Fletcher, K. P. (1995, May). *International Chemistry Olympiad New Zealand team selection,* training and evaluation. Perpresented at Teaching Gifted Students at Secondary Level First National Conference, Palmerston North, New Zealand.

Future Problem Solving Program. (2003). Information. Retrieved October 15, 2003, from http://www.fpsp.org

Gondek, R.(2005). *Promoting gender equity in the science classroom.* Retrieved December1,2005,from http://www2.edc.org/WomensEquity/pdf–files/sciguide.pdf

Hume, K. (2001, March). The Future Problem Solving Program. *Parenting for High Potential,* 8–11.

Kames, F. A., & Riley.T. L .(1996). *Competitions: Maximizing your potential.* Waco, TX: Prufrock Press.

Karnes, F. A., & Riley, T. L. (2005). *Competitions for talented kids* . Waco, TX: Pru–frock Press.

McAlpine, D. (2004). Definitions. In D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (2nd ed., pp. 1–25). Palmerston North: Kanuka Grove Press.

Olszewski–Kubilius, P. (2003). Special summer and Saturday programs for gifted students. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 2 19–228). Boston: Allyn & Bacon.

Renzulli, J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented.* Mansfield Center, CT: Creative Learn–ing Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The Schoolwide Enrichment Model* :

*A comprehensive plan for educational excellence.* Mansfield Center,

CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Leppien, J. L., & Hays, T. S. (2000). *The Multiple enu Model: A prac–tical guide for developing differentiated curriculum* .Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Riley, T., Bevan–Brown, J., Bicknell, B., Carroll–Lind, J., & Kearney, A.(2004). *The extent, nature and effectiveness of planned proaches in New Zealand schools for providing for gifted and talented students.* Retrieved March 15, 2004, from http://www.rninedu.govt.nz/goto/gifted

Riley, T. L., & Karnes, F. A. (1998/1999). Competitions: One solution for meeting the needs of New Zealand's gifted students. EX *The New Zealand Journal of Gifted Education,* 11/12(1), 21–26.

Riley, T. L., & Karnes, F. A. (1999). Forming partnerships with communities via com–petitions. *Journal of Secondary Gifted Education,* 10, 129–134.

Riley, T. L., & Karnes, F. A. (2005). Problem–solving competitions: Just the solu–tion! *Gifted Child Today,* 28(4), 31–39.

Rimm, S. B. (1986). *Underachievement syndrome:* Causes and cures. Watertown, WI: ple Publishing Company.

Rogers, K. B. (2002). *Re–forming gifted education.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Schuhmann, S. (2002). *Balancing athletics and academics in* AISD. Retrieved December 1, 2005, from:

http://web.reporter–news. corn/I998/2002/local/ba10804.html

The Parliament of the Commonwealth of Australia. (1998). *Report by the Senate Select Committee on the education of gifted and talented chil– dren.* Retrieved June 1, 2003, from http://www.alphalink.com.au/drednort/ssc.html

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., & Burns, D. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high–ability learners.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Udvari, S. J. (2000). Competition and the adjustment of gifted children: A matter of motivation. *Roeper Review,* 22, 212–217.

VanTassel–Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for talented students. *Gifted Child Quarterly,* 30, 164– 169.

VanTassel–Baska, J. (1998). *Excellence in educating the gifted* (3rd ed.). Denver, CO: Love.

VanTassel–Baska, J., & Brown, E. F. (2005). An analysis of gifted education curriculum models. In F. A. Kames & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (2nd ed., pp. 93–132). Waco, TX: Prufrock Press.

VanTassel–Baska, J., & Stambaugh, T. (Ed.). (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Volk, V. (2006). Expanding horizons–Into the future with confidence! *Roeper Review,* 28, 175–179.

Woythal, D. (2002). Teacher, when will we ever use this? ITAG News: The *Magazine of the Iowa Talented and Gifted Association,* 2 7(3), insert.

## مصادر خاصة بالمسابقات

**Karnes، F. A.، & Riley، T. L. (2005). Competitions for talented kids. Waco، TX: .Prufrock Press**

يوجد في هذا الكتاب ما يزيد على مئة وأربعين مسابقة تتعلق بالمجالات الأكاديمية، والفنون الجميلة والأدائية، وخدمة التعلم، والقيادة. وتوجد أيضاً نشرة للمسابقات خاصة بالطلاب الذين يظهرون مواهبهم.

**Johns Hopkins University Center For Talented Youth -Link to Acdemic Competitions**

**رابط خاص بالمسابقات الأكاديمية في مركز جامعة جونز هوبكنز للشباب الموهوبين**

http://www.jhu.edu/gifted/imagine/linkB.htm

يوفر هذا الموقع الإلكتروني روابط مباشرة للمسابقات في مجالات الفنون والحوار، والعلوم، وغيرها الكثير.

**الطفل الموهوب اليوم Gifted Child Today**

http://www.prufrock.com/client/client_pages/prufrockjm_giftchild.cfm

تركّز هذه المجلة، التي تصدرها مطبعة بروفروك Prufrock Press، على المسابقات في أعدادها كلها.

# التعلّيم عن بُعد
# والطلاب الموهوبون

كيمبرلي أ. ميلر، شيريل م. أدامز، وبولا أولزيسكي- كوبيليوس

## مقدمة

يمكـن تعريف التعليم عن بُعـد Distance education بأنه التعليـم والتدريب الناجمين عـن الفصـل المادي للطالب والمعلم، حيث لا يضطر الطالب إلـى السفر إلى مكان معيّن في وقـت محدد من أجل خبرة التعلـم (Keegan, 1995، كما ورد في Valentine, 2004). وعلى الرغـم مـن اتفاق معظم الباحثيـن في هذا المجال مع هـذا التعريف للتعليم عـن بُعد، لكن يـدور الكثير من النقاش حـول أصول هذا المجال، وأن مساقات التعليـم عن بُعد كانت أيضاً متوافرة خلال القرن السابع عشر عندما كان رجال الدين المستقبليون يتلقون تدريباً عن بُعد (Ludlow & Duff, 2003). ويقـول كاتـب آخر: إن التعليم عن بُعد بـدأ في عام 1873عندما أنشأت آنا تيكنور Anna Ticknor «جمعية تشجيع الدراسة داخل المنزل society to encourage studies at home»، وهـي جمعيـة متطوعين مقرّها مدينة بوسطن، تشجـع النساء من فئات المجتمـع كافة على تحسين الفرص التعليمية من خلال دراسات الانتسـاب، وأتاحت التعلم بالمراسلة لما يزيد على عشرة آلاف عضو على مدى أربعة وعشرين عاماً (Nasseh, 2004). وأورد ناسيه Nasseh أن أول اعتراف رسمي للتعليم عن بُعد جاء ما بين 1883 و 1891، عندما رخّصت ولاية نيويورك لكلية شوتوكا للفنون الحرة Chautauqua College of Liberal Arts في منح درجات علمية للطلاب الذين أتمّوا المساقات الدراسية عبر التعليم عن بُعد.

ومن المثير للاهتمام، أنه على الرغم من امتداد التعليم عبر ما يزيد على مئة عام، لكن الباحثين غير متفقين على أصوله.

وفي أواخر عام 1800 وأوائل عام 1900، بدأت الكليات والجامعات عرض مساقات تعليمية عبر المراسلة، وفي عام 1906، أصبحت مدرسة كالفرت Calvert School في بالتيمور أول مدرسة ابتدائية توفر مساقات المراسلة (Nguyen & Gattlin, 2004). وعلاوةً على مساقات المراسلة المتوافرة في الولايات المتحدة،فقد أنشأت جامعة كوينزلاند في أستراليا قسم الدراسات الخارجية في عام 1911، وتأسست أيضاً في عام 1969 الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة. وكان للجامعة المفتوحة تأثير فاعل في التعليم عن بُعد؛ نظراً إلى استعمالها طريقة الوسائط المتعددة (الكتب الدراسية، والصوت، والأشرطة السينمائية، والفيديو، والبث الإذاعي والتلفزيوني) في التعليم، التي لم تكن ذائعة الصيت في ذلك الوقت. ومنذ افتتاح الجامعة المفتوحة الأصلية، أُنشئت أربع جامعات مفتوحة أخرى في أوروبا، فضلاً على ما يزيد على عشرين جامعة في مختلف أنحاء العالم (Nguyen & Gattlin). وعلى الرغم من أن هذا يمثل استعراضاً موجزاً لتاريخ مجال التعليم عن بُعد، لكن هناك جانب من تاريخ هذا المجال غائب بصورة ملحوظة، وهو استعمال التعليم عن بُعد مع المراهقين الموهوبين. وعلى الرغم من استفادة المراهقين الموهوبين من التعليم عن بُعد في الماضي، لكن لا يوجد أيّ ذكر لهذه الفئة في أدبيات الموضوع.

## التقنيات والوجه المتغير للتعليم عن بُعد

يمكن تقسيم التقنيات المستخدمة في توصيل التعليم عن بُعد في ثلاث فئات، هي: المراسلة «الرسائل المتبادلة» والاتصالات السلكية واللاسلكية، وأجهزة الحاسوب (Garrison, 1985). واعتمدت أقدم مساقات التعليم عن بُعد المقدمة خلال القرنين السابع والثامن عشر بصورة حصرية على المراسلات عبر الخدمات البريدية، واستمر هذا التوجه مدة مئتي عام من التعليم عن بُعد (Jeffries, 2004). ومع ظهور تقنيات جديدة، كالإذاعة والتلفاز والهاتف، ظهرت فئة تقنية ثانية للتعليم عن بُعد (Garrison). وفي أواخر الأربعينات من القرن العشرين، كانت خمس جامعات تستخدم التلفاز في تدريس مساقات التعليم عن

بُعد، وفي أواخر الخمسينات من القرن الماضي، استعملت سبع عشرة جامعة التلفاز لاستكمال مساقات المراسلة. وفي أواخر الستينات من القرن العشرين، بدأ الكثير من المدارس أنظمة الدوائر التلفزيونية المغلقة (closed circuit television) الخاصة بها، وجرّبتها مع أنظمة الموجات القصيرة لخدمة التلفاز التعليمي الثابت (Instructional Fixed Television Service). وفي أوائل السبعينات من القرن العشرين، وُجدت 233 محطة تلفزيونية تعليمية، وكان لدى الكثير من الجامعات البنية التحتية التي يتطلبها تقديم التعليم عن بُعد لعدد كبير من الطلاب (Jeffries). وأتاح استعمال تقنية خدمة التلفاز التعليمي الثابت المجال للجامعات للتواصل مع الجامعات الأخرى من خلال شبكات الاتصال الخاصة بهم، والوصول إلى أكبر عدد من الطلاب خارج الحرم الجامعي. وفي أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات من القرن العشرين، أصبح استعمال أشرطة الفيديو طريقة شائعة لنقل التعليم إلى مسافات بعيدة. وعلاوةً على ذلك، أدّت التفاعلات الفعلية التي تجمع تقنية خدمة التلفاز التعليمي الثابت مع الهواتف إلى إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتواصل بفعالية أكبر مع أعضاء هيئة تدريس المساقات، وإمكانية نقل المعلومات بمعدل أسرع، وتلقي الطلاب مزيداً من التغذية الراجعة الفورية، وطوّر الطلاب أيضاً علاقات أفضل بمعلميهم (Jeffries).

وعلى الرغم من وجود تأثيرات لهذه التحسينات في نقل المعلومات، لكن ما زال يتعيّن على الطلاب السفر إلى موقع معيّن للالتحاق بالمساق، وهو ما شكّل عائقاً أمام بعض الطلاب (Garrison, 1985). وفي الثمانينات، مكّن استعمال البريد الإلكتروني، والمؤتمرات المعقودة عن بُعد عبر الحواسيب، والتعلم بمعاونة الحاسب (Computer Assisted Learning)، الطلاب لأن يصبحوا مستقلين فعليّاً مع تمكّنهم من المحافظة على جودة ووتيرة الاتصال بين الطالب والمعلم (Garrison)، وبالآتي التخلص بصورة فعّالة من عائق السفر. وأوصلت هذه التطورات إلى أول مساق جامعي مباشر قدّمه معهد نيوجيرسي للتكنولوجيا، عام 1984، وأول برنامج مباشر يمنح درجة علمية قدّمته جامعة فينكس، عام 1989 (Jeffries, 2004). وقد استمر وجه التعليم عن بُعد بالتغير مع استمرار التقدم التكنولوجي، خصوصاً استعمال تقنيات الإنترنت والنطاق الواسع broadband. وجُلّ المساقات المتوافرة حاليّاً، تُتاح إما مباشرة أو عبر أشكال متنوعة من المؤتمرات المعقودة عن بُعد عبر الحواسيب. وعلاوةً على ذلك، ونظراً إلى توافر

الحواسيب والإنترنت، ذهبت مدارس ثانوية وجامعات كثيرة إلى أبعد من تقديم عدد قليل من المساقات، حيث تقدم حالياً برامج تمنح درجات علمية كاملة بالإضافة إلى التلمذة المباشر (Jeffries). ومن الواضح، أن التحسن الكبير في تقنيات تقديم التعليم عن بُعد قد عزّز من عملية توصيل التقنية؛ ومن ناحية أخرى، حفزّت أيضاً التكنولوجيا النمو الهائل في هذه الصناعة. وينفق الأمريكيون ما يزيد على خمس مئة مليون دولار سنوياً على التعليم عن بُعد، وتخصيص ما يزيد على مليوني درس تعليمي في كل عام للملتحقين (Shea & Boser, 2001).

ينتشر التعلّيم عن بُعد حالياً على نطاق واسع، خصوصاً على المستوى الجامعي. ويجري استعماله لنقل التعليم عبر الحدود الجغرافية، وتوسيع نطاق الفرص التعليمية الفريدة من نوعها على المستوى الوطني والدولي (Timpson & Jones, 1989). ويؤكد الباحثون والمربون أن التعليم عن بُعد يمكّنُ المدارس من توسيع معايير المناهج الدراسية الخاصة بها، وتقديم مساقات لمستويات مختلفة من المتعلمين (Ravaglia & Sommer, 2000). ويتجاوز التعلّيم عن بُعد قيود الزمان والمكان عن طريق استعمال وسائل الإعلام، مثل البرامج المستندة إلى الحاسوب أو الإنترنت، التي تسمح للمربين والمعلمين «بالتفاعل»، ولكن ليس بالضرورة من خلال المواقف التي تتطلب المقابلة وجهاً لوجه («الوصول إلى التعلّيم عن بُعد» Accessing Distance Learning,» 1995; Hofmeister, 1994; Washington, 1997). ويركّز الباحثون والمربون على أن التعلّيم عن بُعد قد لا يتمكّن أبداً من أن يحلّ محل الصفوف الدراسية والمدارس القائمة، ولكن يمكن استعماله للتعويض عن الخلل التعليمي، والافتقار إلى المساقات التعليمية المتقدمة في المدارس العادية، أو في المجموعات المحدودة من العروض (Adams & Cross, 1999/2000; Ravaglia & Sommer; Washington; Wilson, Litle, Coleman, & Gallagher, 1997/1998) أو بوصفه جزءاً من برنامج التعليم المنزلي (Ravaglia & Sommer; Washington).

## قضايا جوهرية أخرى

يتعين أن تُختار المواد الخاصة بالتعلّيم عن بُعد، وتُعد بعناية على غرار أي مساق آخر. وعلى الرغم من أن استعمال بعض المهام العملية في الصفوف التقليدية قد يتعين تعديلها

مــن أجل التعلّيم عــن بُعد، لكن توجد مجموعــة متنوعة من المصادر، مثــل المكتبة الوطنية للمعالجات الافتراضية (http:// www.nlvm.usu.edu/en/nav/vlibrary.html) يمكنها المساعدة على التغلب على هذه المشكلة.

وعلى الرغم من أن المختبرات الافتراضية غالباً ما تستخدم بالتزامن مع دروس العلوم، لكن هناك بعض الخلاف حول استعمالها. وحاليّاً يشترط مجلس الكلية[1] أن يحصل أي مساق يستعمل خيار التسكين المتقدّم على موافقة مسبقة. فضلاً عن إصرار مجلس الكلية على أنه يتعين على الطلاب الملتحقين بدروس التسكين المتقدّم في العلوم، ممارسة التجارب المخبرية عمليّــاً لا افتراضيّــاً. وبالآتي، لا بد من إشراف معلّم العلوم علــى الطلاب الملتحقين بدروس التسكين المتقدّم في العلوم،عبر الإنترنت، في أثناء نشاطهم المخبري.

ويُعد بناء المجتمع داخل بيئة غير متزامنة من القضايا الأخرى الحاسمة لنجاح دروس التعلّيم عن بُعد. فالتعلم التعاوني الذي يمكّن الطلاب من العمل معاً من أجل حل مشكلة يُعد جزءاً مهمّــاً من عملية التعلم (Dillenbourg & Schneider, 1995;Johnson & Johnson, 1996). ويُعد كل من توفير الفرص ودعمها من أجل التعاون وبناء المجتمع بين أفراد الصف والمعلم، مــن الجوانب المتعلقة بالتعلّيم عن بُعــد التي يتعيّن الاهتمام بها (Curtis & Lawson, 2001; Swan & Shih, 2005). وعندما تبدأ دروس التعلّيم عن بُعد وتُدعم، وتُدار بصورة مناسبة، يمكن أن توصل هذه التفاعلات المباشرة إلى مخرجات التعلم المماثلة للتفاعلات داخل الصفوف (Harasirn, Hiltz, Teles, & Turoff, 1995; Hiltz, 1998). أمّا المقدمات الذاتية، ونشرات مجالس النقاش، وتبادل الخبــرات الشخصية، ومواقع الإنترنت الخاصة بالطلاب، فتُعد من طرق البدء في بناء المجتمع عبر مساقات التعلّيم عن بُعد (Walling, 2003).

---

1. في عام 1900، اتحدت 12 كلية وجامعة لتشكيل مجلس الكلية. ويهدف المجلس إلى توسيع فرص الوصول إلى التعليم العالي، وتحرير عمليــة تقديم الطلبات بالنسبة للطلاب ومكاتب القبول. وبعدما طوّر المجلس امتحان القبول الموحد، الذي عرف لاحقاً باختبار الاستعداد المدرسي، أصبح بإمكان الطلاب تقديم طلب قبول إلى مؤسسات تعليمية كثيرة دون تقديم اختبارات متعددة- المراجع.

## التعلّيم عن بُعد والطلاب الموهوبون

تاريخيّــاً، لقــد صُمّم التعلّيم عن بُعــد بداية للطلاب الذين لم ينجحــوا داخل الأوساط المدرسية التقليدية، أو الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالمدارس العادية (Olszewski–Kubilius & Limburg–Weber, 2002; Timpson & Jones, 1989). وعليــه، فقد اقتصرت الدراسات المتعلقة بفعالية التعلّيم عن بُعد بهذه المجموعات من الطلاب (Adams & Cross, 1999/2000; Belcastro, 2001; Lewis, 1989; McBride & Lewis, 1993; Ravaglia & Sommer, 2000; Threlkeld, 1991). ونظراً إلى الافتقار إلى الأدب أو الأبحاث المتعلقة بدور وفعالية هذا النوع مــن البرامج المخصصة للموهوبين، فإنه لا يتوفر سوى عدد قليل من برامج التعلّيم عن بُعد المصمّمة خصّيصاً لمجتمع الموهوبين (Adams & Cross 1999, 2000).

### خصائص المتعلم

يتوفــر حاليّاً القليل مــن الأبحاث التي تتنــاول خصائص المتعلميــن الموهوبين الذين يلتحقــون بمساقــات التعلّيم عــن بُعد، والأسباب التــي تدفعهم إلى ذلك. ومــن ناحية أخرى، أجــرى أولزيسكــي- كوبيليوس ولــي (Olszewski–Kubilius and Lee) دراســة شملت تسعة وتسعيــن طالباً من الذين التحقــوا بمساقات مستوى الشرف للمرحلة الثانوية، و87 طالباً من الملتحقين بمساقات التسكين المتقدم عبر برنامج تعليم عن بُعد، يُعرف باسم روابط التعلم (Learning Links (LL الــذي يرعــاه مركز جامعة نورث وستــرن لتنمية المواهب. وقد صُمّم هــذا البرنامــج خصّيصاً للطلاب الموهوبين في الصف الرابــع وحتى الثاني عشر. وكان من أحــد أهداف الدراسة تحديــد مبررات الطلاب بخصوص التسجيل فــي البرنامج. وكان جُلّ المشاركيــن في الدراسة من الملتحقين بالمدارس العامــة؛ حيث التحق 43% منهم بمدرسة عامــة فــي إحدى ضواحي المدينة، و 28.7% في منطقة ريفية، و 10.3% في منطقة حضرية، في حين التحق فقط 11.5% من الطلاب بمدرسة خاصة أو دينية، و5.7% بالدراسة المنزلية. وبالآتي، كانت مساقات التعلّيم عن بُعد، بالنسبة لغالبية الطلاب المشاركين، تكميلية للبرامج المدرسية العادية.

ووُجِدَ لدى الطلاب أسباب متعددة للالتحاق بمساق التعليم عن بُعد، ولكن اهتمامهم في مجال المادة الدراسية والرغبة في إثراء تعلمهم (69.7%) كان من أكثر المبرّرات تكراراً (Olszewski–Kubilius & Lee, 2004). والتحقت نسبة كبيرة من الطلاب (42%) بمساق روابط التعلم نظراً إلى عدم توفره في مدارسهم المحلية، في حين التحق 40.4% منهم بالمساق نظراً إلى أنه يسمح لهم بدراسة المواد وفقاً للوتيرة الخاصة بهم. أما التسريع والتقدم بسرعة أكبر إلى المستوى الآتي من المادة الدراسية، فقد مثّل المبرر الذي قدمه 29.3% من الطلاب لالتحاقهم بدروس روابط التعلم، في حين أورد 10.1% من الطلاب أنهم التحقوا بالمساق للحصول على رصيد نقاط يؤهّلهم للانتقال إلى مدرسة ثانوية أخرى، وقال 6.1%: إنهم التحقوا به لزيادة رصيد مساقات التسكين المتقدّم الأخرى من أجل الالتحاق بالجامعة.

والتحق ما يقل عن 10% من الطلاب بالمساق عن طريق روابط التعلم، على الرغم من توفره في مدارسهم، لأنه كان مغلقاً بالنسبة لهم في تلك المرحلة (المجموع الكلي لهذا المبرر بلغ 8.1%). وبالمثل، التحق 7.1% من الطلاب بالمساق عن طريق روابط التعلم؛ نظراً إلى عدم قدرتهم على ملاءمته ضمن جدولهم المدرسي. وبالنسبة لـِ 5.1% من الطلاب، كان مساق LL جزءاً من منهاجهم الدراسي المنزلي. وبالآتي، كانت مبررات الطلاب الموهوبين بخصوص التحاقهم بمساق التعلّيم عن بُعد متفاوتة، وأن أعداداً كبيرة منهم التحقوا بمثل تلك الدورات لسدّ الثغرات الموجودة في برامج مدارسهم.

وتوصّل الكثير من الدراسات التي تركّز على التعلّيم عن بُعد، وعلى الطلاب الموهوبين إلى نتائج واعدة، لاسيما المزيد من الاستقلالية في التعلم، وزيادة مهارات التفكير الناقد، والتحسّن في مهارات الاتصال، ومهارات التعلم التعاوني بصورة أفضل، والفرص المتاحة لمواجهة تحديات فريدة، وفرص تعريض الطلاب لموضوعات غير متوافرة في بيئتهم الحالية (Cope & Suppes, 2002; Ewing. Dowling, & Coutts, 1997; McBride & Lewis, 1993; McLoughlin, 1999; Olszewski–Kubilius & Lee, 2004; Wallace, 2005; Wilson et al., 1997/1998).

### مسوّغات برامج التعلّيم عن بُعد الخاصة بالطلاب الموهوبين

علــى الرغم من أن بعض البرامج المنتشرة في أنحــاء الولايات المتحدة كانت ناجحة، لكــن الحاجــة إلى إيجاد مزيــد من برامــج التعلّيم عن بُعــد المخصّصــة للموهوبين تتزايد (Lewis, 1989). وأن القصور أيضاً في أعداد المعلمين المؤهلين (خصوصاً معلمي الرياضيات والعلوم) في ازدياد مستمر، وتُعد مساقات التعلّيم عن بُعد بالنسبة لكثير من الطلاب الموهوبين، الطريقة الوحيدة لسد هذه الفجوة (McBride & Lewis, 1993). ويشعر الطلاب الموهوبون بأنهم مهملون أو محبطون عندما لا تتوفر لهم فرصة للالتحاق بدورات متقدمة ؛ نظراً إلى أنهم مضطــرون إلى تلقي مساقات غير مصمّمة لتلبيــة حاجاتهم (Benbow & Stanley, 1996). وغالبــاً ما يحدث هــذا الإحباط بسبب الاتجاه فــي التربية نحو التعامل مــع الأفراد جميعهم بالطريقــة نفسها، أو تقديم مستوى أقل من المطلــوب. وفي حين تتوافر الخدمات للكثير من الطــلاب ذوي القدرات الأقل من أجل مساعدتهم على زيادة أدائهم، فإن الكثير من الطلاب الموهوبين يتركون دون تحديات هم بحاجة إليها (Benbow & Stanley). وفي حالة عدم تمكّن أولئــك الطلاب من الوصول إلى مساقات متقدمة داخل مدارسهم الأصلية، يمكن للتعليم عن بُعد سدّ هذه الثغرة، والتأكد من قدرتهم على الوصول إلى إمكاناتهم. وتمتلك البرامج الداخلية للموهوبين مكانة فريدة لتوفير المساقات التي يفتقر إليها الكثير من النظم المدرسية. ولدى مدارس الموهوبين الداخلية معلمون من حملة درجة الماجستير، وميزانيات أكبر، ولديها قدرة أفضــل على البحث عن مصادر تمويل إضافية، خصوصاً عندما ينصبُّ تركيز هذا النوع من الخدمة على أنشطة خارج المدرسة (McBride & Lewis).

إن الحصول على المساقات التي يتطلبها استكمال تعليم الفرد يمكّنُ المتعلمين من تحمل مسؤولية تعليمهم، واستقلالهم واعتمادهم على أنفسهم في أثناء خبراتهم التعليمية (Bonk, Wisher, & Lee, 2004). وفضــلاً عن ذلك، تشمل مساقــات التعلّيم عن بُعد أيضاً المهارات التقنيــة التي لا تكون دائمــاً متوافرة داخل الصفوف التقليديــة. إن اكتساب هذه المهارات لا يزيــد فقط الثقــة بالنفس لدى الطلاب، ولكــن يمكنها أيضاً أن تعزّز دافعيــة التعلم الخاصة بهم. وينطبق هذا بصورة خاصة على الطلاب الانطوائيين. وفي الوقت الذي يتردّد فيه الكثير مــن الطلاب الانطوائيين في المشاركة داخل الصفوف التقليدية، فإنهم يكونون قادرين على

التفاعـل بثقة داخل بيئة التعلّيم عن بُعد في كثير من الأحيان؛ لأنهم يشعرون برهبة أقل تجاه الطـلاب الآخرين عند التحاقهم بمساقـات التعلّيم عن بُعد (Bonk & King, 1998; Chong, 1998; Cooney, 1998). وتستفيد المدارس من خلال قدرتها على خدمة عدد أكبر من الطلاب دونما حاجة إلى بذل مزيد من «الجهود» لخدمتهم، ويمكنها أيضاً تقديم منهاج أكثر شمولية لا يمكن توفيره بطريقة أخرى (Russell, 2004; Turoff, Discenza, & Howard, 2004). ويرى رافاغليا وسومر (Ravaglia & Sommer, 2000) أن التعلّيم عن بُعد طريقة لتوفير التعلم المتقدم للطلاب الموهوبين دون الحاجة إلى نقلهم من بيئتهم المدرسية العادية. ويمكن للمدارس أن تزوّد طـلاب المرحلة الابتدائية بدروس المرحلة المتوسطـة دون الحاجة إلى الاهتمام بنقل أولئـك الطلاب إلى مدارس أخرى، أو التعامل مع القضايا الاجتماعية/ الوجدانية التي غالباً ما تظهر عند وضع الطلاب الأصغر سنّاً داخل صفوف مع طلاب يكبرونهم بسنوات كثيرة.

**التعلّيم عن بُعد قد لا يكون مناسباً للمتعلمين الموهوبين جميعاً**

ومـن ناحية أخرى، لن يكون الطـلاب الموهوبون كافة ناجحين في مساقات التعلّيم عن بُعـد. وتشيـر ويلسـون وزملاؤهـا (Wilson et al., 1997/1998) إلى وجـود أربع خصـائص للطالـب الناجح في التعليم عن بُعد، هي: المعرفـة الأساسية بالمساق، والرغبة في الالتحاق بمسـاق التعليم عن بُعد، والقدرة على العمل بصورة مستقلة، والدافعية للمثابرة عند مواجهة الصعوبـات. ويمكـن أن يعيق الافتقار إلى أيّ منها أو جميعها الطالب بصورة كبيرة من إتمام مسـاق التعلّيـم عن بُعد بنجاح، وبالآتي يمكـن أن يعيق الخبرة التعليميـة للطالب أو الطالبة. وعـلاوةً علـى ذلك، يمكن أن يكون مكوّن الدورة بحد ذاته غير جذّاب بالنسبة للطلاب إذا ما أحسّوا بأن استقلالهم أو اعتمادهم على أنفسهم ينخفض من خلال العمل الجماعي المطلوب (Dirkx & Smith, 2004). لـذا، يتعين على المدرسين أن يأخذوا هذه المعايير في الحسبان قبل اقتراح التعليم عن بُعد بوصفه وسيلة لتعزيز الخبرات التعليمية لدى المراهقين الموهوبين (Wilson et al., 1997/1998).

**برامج التعليم عن بُعد للطلاب الموهوبين**

من الصعوبة بمكان قياس عدد الطلاب الموهوبين المشاركين في برامج التعليم عن بُعد. وقد توصّلت دراسة وطنية متعلقة بأربعة برامج للبحث عن المواهب إلى أن (33644) طالباً في الصف الثالث حتى الثاني عشر شاركوا في مسافات التعليم عن بُعد، من خلال برامج للبحث عن المواهب منذ بدايتها في تسعينيات القرن العشرين (1990)، وأن (7468) طالباً شاركوا في العام 2003–2004 (Lee, Matthews, & Olszewski–Kubilius، 2003 – 2004. وأما بالنسبة للعام 2003 – 2004، فقد تجاوز الذكور (53.9%) الإناث (45.9%) من حيث مشاركتهم في التعليم عن بُعد. وأن ما يزيد على نصف الطلاب (54.2%) كانوا في الصف السابع حتى التاسع، و43.1% كانوا في الصف الثالث حتى السادس، و2.8% منهم كانوا في الصف العاشر حتى الثاني عشر. ومن الممكن أن يكون كثير من الطلاب الموهوبين الآخرين مشاركين في برامج التعليم عن بُعد من خلال المدارس الثانوية الافتراضية التي تدعمها الولاية. وفي كتاب صدر حديثاً يهدف إلى مساعدة الطلاب كبار السن في المدارس الثانوية، تضمن قوائم مباشرة خاصة بالمرحلة الثانوية (133) برنامجاً (Kiernan, 2005). وعلى الرغم من أن الأغلبية الساحقة من أغلب هذه البرامج لم تكن موجهة للطلاب الموهوبين خاصة، لكن بعض البرامج المنفردة يمكن أن تتضمن مساقات موجهة للموهوبين أو مناسبة لهم.

وعلى الرغم من ندرة البحوث المتعلقة بالتعليم عن بُعد للموهوبين، لكن المربّين القائمين على تربية الموهوبين يشيرون بصورة مستمرة إلى اهتمامهم بالتعليم عن بُعد، ويعتقدون أيضاً أن برامج التعليم عن بُعد تتمكّن من زيادة قدرتهم على خدمة المتعلمين الموهوبين الذين يمكنهم الاستفادة من التعليم المستند إلى التكنولوجيا. ويؤكد الباحثون والمربون على أن برامج التعليم عن بُعد يمكنها أن تكون مفيدة للطلاب الموهوبين الراغبين في تسريع عملية تعليمهم، أو تكميل المصادر التعليمية المتوافرة حالياً وإثرائها (Adams & Cross, 1999/2000; Olszewski–Kubilius & Limburg–Weber,2002) لذا، يتمكّن الطلاب من التعلم ضمن مستوى يتناسب مع قدراتهم (Adams & Cross; Threlkeld, 1991; Timpson &Jones, 1989; Washington, 1997). ويمكن أن تشكّل برامج التعلّيم عن بُعد خياراً جيداً بالنسبة لمختلف أنواع الطلاب الموهوبين – خاصة الطلاب الملتحقين بمدارس

المناطق الريفية، حيث تكون المساقات المتقدمة وبرامج الموهوبين محدودة-، والطلاب الذين لا يتمكّنـون من الحصول على دخول «مبكر» إلى المساقات المتقدمة، والطلاب الراغبين في الالتحاق بمساقات إضافية متقدمة ولكن لا يمكنهم ملاءمتها مع جدولهم المدرسي، والطلاب الذيـن لا يتقدمون داخل الوسط المدرسي العادي (Goodrich, 1994; Lewis, 1989; Lewis & Talbert, 1990; McBride, 1991; McBride & Lewis, 1993; Ravaglia & Somrner, 2000; Savage & Werner, 1994; Wilson et al., 1997/1998)، و/ أو متعلمـي المنـازل (Ravaglia & Sominer).

يقـدّم ما يزيد على تسعين من الأعضاء المؤسّسيـن للاتحاد الوطني للمدارس الثانوية المتخصصة في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، علاوةً على بقية المدارس والكليات، مساقات التعليم عن بُعد لطلاب ما قبل الجامعة. وفيما يأتي أمثلة على هذه البرامج.

**مدرسة لويزيانا للرياضيات والعلوم، والفنون**

علـى الرغم من وجـود القليل جدّاً من البيانــات الفعلية المتعلقة بمـدى نجاح الطلاب الموهوبيــن فــي التعليم عن بُعد، لكن الأبحاث وثّقتَ أدلة تتعلـق بالتأثيرات الإيجابية لبرامج التعلّيم عن بُعد في الطلاب الموهوبين والمتفوقين من النواحي الأكاديمية والاجتماعية. فقد درسـ لويس (Lewis, 1989) برنامج تعلّيم منقول عن بُعد telelearning في مدرسة لويزيانا للرياضيات والعلوم، والآداب، حيث جرى خلاله تقديم دروس للطلاب الموهوبين في المناطق الريفية عبر الحواسيب، والسبورات الإلكترونية، وأجهزة المودم modems، وخطوط الهاتف. وخــلال عامي 1987 و 1989، قدّمت مدرسة لويزيانا مساقات مثل حساب التفاضل والتكامل المبتـدئ، ودراسة الفنون، وعلم المثلثـات لمئتي طالب تقريباً. وأظهرت الدراسات المسحية على الطلاب أن المشاركين في البرنامج أصبحوا متعلمين أكثر استقلالية، ويتحملون مزيداً مــن المسؤولية عن تجربتهـم الأكاديمية. وقد وجـدت الدراسة أيضــاً أن العلاقات بالأقران الزملاء في البرنامج أصبحت مترابطة خلال مهام التعلم ضمن مجموعات صغيرة، وتقاسموا أيضاً تجربة تحوّلهم إلى مستكشفين نشطين في مجال جديد من التعلم. وفي دراسة لاحقة، استعمل ماكبرايد ولويس (McBride & Lewis, 1993) برنامج التعلّيم عن بُعد لعرض دروس

خاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين الذين يقطنون في ما يزيد على مئة موقع في المناطق الريفية. وباستعمال تقنيــة الحواسيب المصورة والمسموعة لعرض المساقات ذات المستوى المتقدم في الرياضيات، واللغة الأجنبية، والعلوم، أظهرت المسوح أن طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين أكاديمياً، أصبحوا أكثر استقلالية وتفاعلاً مع الطلاب الآخرين دون وجود معلمين لتلك المساقات. كذلك مكّنت مساقات التعلّيم عن بُعد بعض الطلاب من الالتحاق بمساقات من المستويات المتقدمة، مثل حساب التفاضل والتكامل، ممّا أهّلهم أكثر من غيرهم لدخول الكليات.

**مدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات**

توصّلـت ويلسون وزملاؤهـا (Wilson et al., 1997/1998) إلى مزايـا لبرامج التعلّيم عن بُعد لطلاب المدارس الثانوية في مدرسة كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات. وقد قوّم الباحثـون برنامـج التعلّيم عن بُعد بصورة حثيثة على مدار المساق الذي استمر ثلاثة أعوام، باستعمال مصــادر متعددة للبيانات، مثل استبانات الطــلاب والمعلمين، ومقابلات الطلاب وموظفــي التعلّيم عــن بُعد، ومجموعات التركيز، والملاحظــات، ومراجعة الوثائق، ومنتجات الطــلاب (على سبيل المثال، تدوين دفتر اليومية، وأشرطة الفيديو، والاتصالات المحوسبة، والمقــالات، ودرجات الاختبــار). وأظهرت النتائج أن البرنامج مكّــن الطلاب الموهوبين في الرياضيات والعلوم من تطوير الدراسة المستقلة، ومهارات التفكير والاستعداد الأفضل للالتحاق بالكلية. وتضمّنت تعليقــات الطلاب بخصوص مزايا البرنامج أنهم تعلّموا بمزيد من التوسع والعمق، وتعلموا وسائل جديدة للاتصالات، واختبروا بصورة تفوق ما هو موجود في صفوفهم العادية، وطـوّروا مهارات دراسية ومهارات استخدام الآلات الحاسبة البيانية بصورة أفضل. وتمثّلت المزايا الأخرى التي أدركها الطلاب في مساقات الدراسة المتحديّة والممتعة، وتحسين مهارات الاتصال، وتوفّر الفرص للتفاعل مع المماثلين لهم في القدرة العقلية المنحدرين من مناطق جغرافية مختلفة. وأعرب الطلاب أيضاً عن ثقتهم بأنهم كوّنوا فكرة عن وضعهم مقارنة بغيرهم من طلاب المدارس المختلفة، وهي نتيجة مشتركة بالنسبة للطلاب الموهوبين عند وضعهم داخل مساقات تحدٍّ مناسبة.

**أكاديمية إنديانا للعلوم والرياضيات والعلوم الإنسانية**

تُعـد أكاديمية إنديانا التابعـة لجامعة بول الرسمية، أكاديميـة عامة داخلية مخصّصة للموهوبيـن في الصفين الحـادي عشر والثاني عشر من مختلف أنحاء ولايـة إنديانا. ويوسّع مكتـب برامج التوعية والتواصـل الاجتماعي مهمة المدرسة وينقلها إلـى المدارس والطلاب باستعمـال التقنيات المتاحة الأكثـر اقتصاداً وابتكاراً. وهي توفر مساقـات للمرحلة الثانوية بمـا في ذلك التسكين المتقدم في الأحياء المتقـدّم، والتسكين المتقدم في حساب التفاضل والتكامل، والتسكين المتقدم في الكيمياء، والتسكين المتقدم في الفيزياء، والتسكين المتقدم فـي الإحصاء، وعلم الفلـك، واللغة اليابانية I، و واللغة اليابانيـة II، واللغة الروسية I، واللغة الروسيـة II، والفيزيـاء I. ويمكن تلقّي هذه المساقات عن طريق الحاسب الآلي في المنزل أو المدرسة، ويتوفر أيضاً رقم اتصال مجاني لتمكين الطلاب من التحدث مع أساتذتهم. وتتمثل وظيفـة منسق الموقـع بالتواصل مع مكاتب الأكاديمية وتقسيـم المهام. ويجد الطلاب الذين يلتحقون بالمساقات داخل الأكاديمية أنها تتضمن التحدي، وتمثّل بديلاً مناسباً عن الدروس الأقل صرامة في مدارسهم العادية. وعلاوةً على ذلك، يقدّر طلاب المدارس الصغيرة، ومدارس الأرياف، الذين يدرسون في منازلهم فرصة الالتحاق بالمساقات الدراسية التي عادة لا تتوافر لهم في أي مكان آخر.

**الطرق السريعة عبر مدارس الأرياف**

طُوّر برنامج فرق الطرق السريعة عبر مدارس الأرياف (ستارز STARS) Superhighways Teams Across Rural Schools فـي شمال أسكتلندا، من خلال الجمع بين مصادر الوسائط المتعددة وشبـكات الاتصالات. وأجرى إيوينغ وآخرون (Ewing et al., 1997) دراسة شملت مئة وسبعة وعشرين طالباً ملتحقين ببرنامج ستارز، كان معظمهم من الموهوبين، من ثماني عشرة مدرسة ابتدائية ومدرستين ثانويتين في المنـاطق الريفية. وقد توصّلت الدراسة إلى أن برنامـج التعليم عن بُعد أسهم في زيادة قـدرات حل المشكلات، ومهارات التفكير المنطقي، ومهارات التعلم التعاوني لدى أولئك الطلاب من خلال تعزيز تفاعلهم مع أقرانهم من مختلف المدارس. وأظهـرت النتائج أيضـاً أن البرنامج أسهم في تعزيز دافعيـة الطلاب، والالتزام بالمهمة، والقدرة القيادية، وتحمّل مسؤولية التعلم.

### أستراليا

استعمل ماكلوفلين (McLoughlin, 1999) طريقة صفوف «التيليماتيكس Telematics»، التي تُعـرّف بأنها تدريس للمساقات باستعمال تقنية التصوير المسموع والرسوم الحاسوبية، بوصفها وسيلة لإثراء تجربة التعلم لدى الطلاب الموهوبين. وشملت الدراسة خمسة معلمين، ممـن لديهم خبرة فـي مجال التدريس تتراوح ما بين ثمان إلى عشـر سنوات، وثلاثين طالباً موهوباً ممن هم في سنّ المرحلة الثانوية من سكان غرب أستراليا. واختبرت الدراسة فاعلية تقنية المؤتمر المصور والمسموع في تنمية مهارات التفكير المعرفي لدى الطلاب الموهوبين في مجالات الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية، واللغة الإيطالية، والعلوم الاجتماعية، وكذلك تعزيز التفاعلات التواصلية بين المتعلمين. واستناداً إلى الملاحظات الصفية وتحليل الكلام، اقترحت بيانات المسألة أن المعلمين يستعملون التكنولوجيا لدعم التعبيرات اللفظية والبصرية (علـى سبيـل المثال، عرض الأفـكار ومناقشتها، حل المشكلات، وغيرهـا)، وأنها زادت من تعاون الطلاب ومستويات التفكيـر العليا، مثل التفكير الناقد، والتفسير، والتأمل طوال ثلاث مراحـل من التدخل العلاجـي intervention. وقد أصبح المعلمون داخل هذه الغرف الصفية الإلكترونية أقل سيطرة، ولكنهم أكثر تركيزاً على استجابات الطلاب المكتوبة، في حين أصبح الطـلاب الموهوبون أكثر مشاركة من ذي قبل في التعاون والنقاش الخاص بتعلمهم في أثناء فترة البرنامج. وقد أورد الباحث ملاحظة بأن دور التكنولوجيا قد تغيّر من أداة لعرض مفاهيم جديدة إلى أداة لتحقيق حوار تعاوني داخل و/ أو بين المتعلمين والمدرسين.

### أولينك (**Owlink**)

علـى الرغم من أن دراســة ميلر وكوماري (Miller & Kumari, 1997) لم تكن مصمّمة خصّيصاً للمتعلمين الموهوبين، لكن عشرات المعلمين من الصف الثالث حتى المرحلة الثانوية شاركوا في مجتمع إلكتروني، يُعرف باسم أولينك OWLink. وكان الهدف من البرنامج توفير تعليم أفضل لطلاب صفوف الروضة حتى الثاني عشر (K–12) باستعمال تقنيات المؤتمرات المتلفـزة video conferencing والإنترنت. وقـد طوّر مجتمع إلكتروني من خلال ربط جامعة رايـس Rice University بخمس مدارس في تكساس، باستعمال التقنيات السمعية/ البصرية باتجاهين، واتصال إنترنت عالي السرعة. وتتضمن أمثلة المساقات المقدمة للطلاب والمعلمين

فــي صفوف K-12 كلاًّ من الكتابة، وماكبث، وعلم الجبــر، والتسكين المتقدم في الإحصاء، والفيروسات، والطب الوقائي، والزواحف، و«الأبطال المحليين». وعكست هذه الدراسة نتائج إيجابية، حيث إن الطلاب لم يثروا فقط تعلمهم في المادة التي درسوها، ولكنهم أيضاً اكتسبوا وجهات نظر لأنظمة معرفية متعددة وتاريخية وثقافية من خلال الموضوعات المتنوعة، وسارعوا أيضاً إلى المبــادرة وتحمّل المسؤولية لعملية تعلمهم. مثلاً، أنشأ بعض الطلاب خارج الدوام المدرســي نوادي ودروســ إنترنت من تلقاء أنفسهم، وساهموا أيضــاً في تشغيل موقع أولينك بصورة تطوعية.

**مركز الشباب الموهوبين**

يقدم مركز الشباب الموهوبين (Center For Talented Youth (CTY في جامعة جونز هوبكنز مساقات متعددة الوسائط مستندة إلى الحاسوب في مواد الرياضيات وعلوم الحاسوب، والكتابــة، وكذلك مساقات التسكين المتقدم. وتُعــد دروس الرياضيات وعلوم الحاسوب ذات وتيرة فردية، ويمكن للطلاب البدء في أي وقت والالتحاق بها لمدة ثلاثة أشهر أو ستة أو تسعة (Wallace, 2005; Ybarra, 2005) . وتغطي مساقات الرياضيات المناهج الدراسية الابتدائية والثانوية بصورة كاملة، وكذلك تتضمن مساقات على مستوى الكلية. وتمكّن مساقات الرياضيات الطلاب مــن التسريع ضمن التسلسل النموذجي للمادة، أو الالتحاق بدروس إثرائية. وتتوافر دروســ الكتابة للطلاب بدءاً من الصف الخامس مــع تحديد مواعيد البداية والنهاية. وتهيّئ دروســ التسكين المتقدم الطلاب للتقدم إلى اختبارات مجلس الكلية، والحصول على رصيد نقــاط خاص بالكلية، ويتفاعل الطلاب مع مدرسيهم من خــلال استعمال البريد الإلكتروني، والهاتف، أو من خلال إحدى وسائل السبورة التفاعلية المستندة إلى الإنترنت. ويمكن للطلاب أن يحصلوا على رصيد نقاط للمرحلة الثانوية من أجل الالتحاق بدروس المرحلة الثانوية.

**برنامج الكشف عن المواهب**

يوفــر برنامج الكشف عن المواهــب (The Talent Identification Program-TIP) في جامعــة ديــوك Duke University مساقات تعليم عن بُعد للطلاب الموهوبين بدءاً من الصف الثامن حتى الثاني عشــر من خلال برنامج الدراسة الإلكترونية E-Studies. والمساقات من

النوع المستند إلى شبكة الإنترنت واستعمال السبورة، عبارة عن نظام محوسب لإدارة المساق (Putallaz, Baldwin, & Selph, 2005)، حيث يقرأ الطلاب مواد المساق، ويرسلون المهام، ويتفاعلون مع مدرسهم وأقرانهم عبر مناقشات الإنترنت، والمحاضرات الافتراضية virtual lectures، والتعاون في الوقت المخصص. وفي الوقت الحالي، تتوافر ثمانية مساقات؛ تتضمن علـم التشريح وعلم وظائف الأعضاء، وبرمجة جافا JAVA لألعاب الفيديو، والاقتصاد الكلي، وعلـم النفس، وورشــة عمل للرواية القصيــرة، وغيرها. وتستمر الدروســ لمدة خمسة عشر أسبوعــاً، وتتطلب خمس إلى سبع ساعات من الدراســة المستقلة أسبوعيّاً. ولا تضمن جامعة ديوك الاعتماد لمن يكمل مساقات الدراسة الإلكترونية بنجاح، ولكن يمكن للطلاب أن يبحثوا عن هذا الأمر من تلقاء أنفسهم من خلال مدارسهم المحلية.

### مركز تنمية المواهب

قــدّم مركز تنمية المواهــب The Center for Talent Development – CTD في جامعة نورث وسترن برنامج التعليم عن بُعد، روابط التعلم، للطلاب الموهوبين لما يزيد على عشرين عاماً. ويوفر برنامج روابط التعلم دروس تعليم عن بُعد لطلاب الصف الرابع حتى الثاني عشر. وتتراوح مدة الدروس من ثلاثة حتى تسعة أشهر. وتتضمن دروس الطلاب الأصغر سنّاً (22) درساً إثرائيّاً، مثــل عجائب مصر القديمة، روايات أميركية كلاسيكية، ورشات عمل الكتابة، واللغة اللاتينية، وموضوعات في الرياضيات، والعلوم المخبرية، وأعمال التسويق. ويتوفر أيضاً ثلاثــون أو أكثــر من دروس مستويات الشرف بما في ذلك الكتابة الإبداعية، والتحليل الأدبي، والكتابة الصحفية، والاقتصاد، تاريخ الولايات المتحدة، وعلم الأحياء، وعلم الكيمياء، وبرمجة جافــا. ويتوفــر تسعة عشر درساً مختلفاً مــن دروس التسكين المتقدم بمــا في ذلك التسكين المتقدّم في العلوم البيئية، وتاريخ الولايات المتحدة، والاقتصاد، والإحصاء، وغيرها الكثير. ويحصل الطلاب على الكتب المقررة، التي تشمل مواد المساق التمهيدية، والمقاطع الصوتية للمساق course syllabi. ويتواصل الطلاب مع المعلمين عبر البريد الإلكتروني، ولكن المساقات الدراســية جميعها متاحة للطلاب من خلال المراسلات التقليدية بوساطة تنسيق البريد إذا تطلــب الأمر ذلك. وتستعمل المساقات نظــام إدارة طريقة السبورة، الذي يمكّن الطلاب من مشاركــة بقية زملائهــم في المناقشات المباشرة. وتتوافر بعضــ مساقات مستويات الشرف

بصـــورة اختيارية خلال الصيف لفترة ستة أسابيع، ومساقات المرحلة الثانوية أيضاً حاصلة على اعتماد المدارس الثانوية. وعلاوةً على ذلك، تتوافر دروس الرياضيات للمرحلة الابتدائية والفيزياء والرياضيات للمرحلة الجامعية، من خلال وجود ارتباط بالبرنامج التعليمي للشباب الموهوبين في جامعة ستانفورد.

**البرنامج التعليمي للشباب الموهوبين**

يقــدم البرنامج التعليمــي للشبــاب الموهوبيــن The Education Program for Gifted Youth (EPGY) مساقــات التعلّيــم عن بُعــد المستندة إلــى الحاسوب والوسائــط المتعددة فــي مــواد الرياضيات واللغــة الإنجليزيــة، والعلــوم الإنسانيــة، والفيزياء، وعلــم الحاسوب (Cope & Suppes, 2002; Gilbert–Macmillan, 2000). ويغطي ويتناول تسلسل الرياضيات مرحلــة رياض الأطفــال وحتى المرحلة الجامعيــة المتقدمة. وتتوافر دروســ الكتابة لمرحلة الصف الرابع حتى مستوى التسكين المتقدم. وتتطلب معظم مساقات اللغة الإنجليزية اجتماعاً أسبوعيّــاً في إحدى الغرف الصفية الافتراضية، حيــث يناقش الطلاب والمدرسون الجوانب المختلفة للأنشطة الخاصة بهم. وتتوافر دروس العلوم الإنسانية لطلاب الصف الحادي عشر والثاني عشر، وتُقدّم بالتعاون مع التحالف من أجل التعلم مدى الحياة Alliance for Lifelong Learning. وتتوافر أيضــاً دروس الفيزياء للمرحلة الثانوية حتى المرحلة الجامعية المتقدمة. وتتوافر دروس علوم الحاسوب للمرحلة الثانوية. ويحصل الطلاب على اعتماد جامعة ستانفورد عند إتمام مساقات المرحلة الجامعية بنجاح.

**مصادر أخرى تقدم التعلّيم عن بُعد**

المزوِّدون الرئيسون في القطاع الربحي، هم: http://class.com، http://K12. com، وآبيكســ للتعليــم Apex Learning. بالنسبة للمراحل الابتدائيــة والمتوسطة، يوفر K12.com مساقات الرياضيات والعلوم والتاريخ والفنون اللغوية / اللغة الإنجليزية، والفن (صفوف الروضة حتى الرابع)، بالإضافة إلى ثلاثة مساقات فنية أخرى، فضلاً عن مساقات موسيقى متعددة. وأمــا بالنسبة للمرحلة الثانوية، فيوفر K12.com أربعة عشر (14) درساً من دروس التسكين المتقدم (المواد الدراسية الأساسية إضافة إلى اللغتين الفرنسية والإسبانية). في حين يوفر

class.com دروساً للمرحلة الثانوية فقط. وأما آبيكس للتعليم فتقدم مساقات خاصة بالتربية البدنيــة/ الصحية والتقدير الموسيقي، بالإضافــة إلى دروس التسكين المتقدم الأربعة عشر نفسها الموجودة لدى K12.com.

## أفكار ختامية

خلاصة القول، نادراً ما تطرقت الدراسات البحثية المتعلقة بالتعلّيم عن بُعد إلى المتعلمين الموهوبين، ولكن النتائج المتعلقة بالتأثيرات في الطلاب الموهوبين تُعد مُلهِمة. وقد تبيّن من خــلال الدراسات، أن التأثيرات الإيجابية في الطلاب تتضمن مهارات معرفية أفضل، وزيادة تحمّل مسؤولية التعلم، والتعرض لأكبر تنوّع من الأفراد ووجهات النظر. وتوجد أيضاً مخاوف تتعلق بالتعلّيم عن بُعد، تتضمن عدم قدرة الطلاب على استخدام لغة الجسد بوصفها مؤشراً علــى مشاركة الطالب وفهمــه (Gallagher,2001). وتُعد أيضاً المشــكلات التكنولوجية غير المتوقعة (Lewis & Talbert, 1990). وإن عدم التواصل مع بقية الطلاب، وإمكانية انعزال أحد الطــلاب وانفصاله، والافتقار إلى الدعم الوجداني من الأقران والمعلمين بصورة شخصية، جميعها مخاوف أخرى مرتبطة ببرامج التعلّيم عن بُعد (University of Plymouth, 2002).

## قائمة المراجع


Accessing distance learning. (1995, November/December). *Imagine,* 3, 1–4.

Adams, C. M., & Cross, T. L. (1 999/2000). Distance learning opportunities for academically gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 11, 88–96.

Belcastro, F. P. (2001). Electric technology and its use with rural gifted students. *Roeper Review,* 25, 14–16.

Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity: How “equity” can lead to inequity for high–potential students. *Psychology, Public, Policy,* and Law, 2, 249–292.

Bonk, C. J., & King, K. S. (1998). *Electronic collaborators: Learner–centered technologies for literacy, prenticeship, and discourse.* Mahwah, NJ: Lawrence Eribaum.

Bonk, C. J., Wisher, R. A., & Lee, J. (2004). Moderating learner–centered e–learning: Problems and solutions, benefits and implications. In T. S. Roberts (Ed.), *On–*

*line collaborative learning: Theory and practice* (pp. 54—86). Hershey, PA: Information Science Publishing.

Chong, S. M. (1998). Models of asynchronous computer conferencing for collaborative learning in large college classes. In C. J. Bonk & K. S. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner–centered technologies for literacy, apprenticeship,* and discourse (pp. 157–182). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaurn.

Cooney, D. H. (1998). Sharing aspects within aspects: Real time collaboration within the high school English classroom. In C. J. Bonk & K. S. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner–centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (pp. 263–287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cope, E. W., & Suppes, P. (2002). Gifted students' individual differences in dis–tance–learning computer–based calculus and linear algebra. *Instructional Science,* 30, 79–110.

Curtis, D. D., & Lawson, M. L. (2001). Exploring collaborative online learning. *Jour–nal of Asynchronous Learning Networks,* 5(1). Retrieved May 14, 2006, from http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol5_issue 1 /Curtis/curtis.htrn

Dillenbourg, P., & Schneider, D. (1995). *Collaborative learning and the Internet.* Retrieved June 19, 2006, from http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/CMC/colla/iccai95_I html

Dirkx, J. M., & Smith, R.O. (2004). *Learning to see through the invisible: The prob–lem of process in online collaborative learning* . Retrieved June 22, 2004, from http://idea.iupui.edu/bitstream/1805/251/1/ DirkxSmnith.pdf

Ewing, J., Dowling, J., & Coutts, N. (1997). STARS: *Report on Superhighways Teams Across Rural Schools project.* Dundee, Scotland: Northern College. (ERIC Docu–ment Reproduction Service No. ED421319)

Gallagher, J. J. (2001). Personnel preparation and secondary education programs for gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 12, 133–138.

Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovations in distance education. *Distance Education,* 6, 235–241.

Gilbert–Macmillan, K. (2000). Computer–based distance learning for gifted students: The EPGY experience. *Understanding Our Gifted,* 12(3), 17–20.

Goodrich, B. E. (1994). Creating a "virtual" magnet school. *T.H.E. Journal,* 21(10) 73–75.

Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L., & Turoff, M. (1995). Learning networks: *A field guide to teaching and learning online.* Cambridge, M: MIT Press.

Hiltz, S. R. (1998). *Impacts of college–level courses via Asynchronous Learning Net–works: Some preliminary results.* Retrieved June 19, 2006, from http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/hiltz.htm

Hofmeister, A. (1994). Technological tools for rural special education. *Exceptional Children,* 50, 326–331.

Jeffries, M. (2004, October). *Research in distance education.* Retrieved June 22, 2006, from http://www.digitalschool.net/fedu/DL_history_mjeffries.html

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Cooperation and the use of technology. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 1017–1044). New York: Simon & Schuster.

Kiernan, V. (2005). *Finding an online high school.* Alexandra, VA: Mattily Publishing.

Lee, S. Y., Matthews, M. S., & Olszewski–Kubilius, P. (in press). A national picture of talent search and talent search educational programs. *Gifted Child Quarterly.*

Lewis, G. (1989). Telelearning: Making maximum use of the medium. *Roeper Re–view,* 11, 195–198.

Lewis, G., & Talbert, M. (1990). Telelearning: Reaching out to the gifted in rural schools. *Educating Able Learners,* 15(1), 2–3, 10.

Ludlow, B. L., & Duff, M. C. (2003). Distance education and tomorrow's schools. In D. R. Wa11ing (Ed.), *Virtual schooling: Issues in the development of e–learning policy* (pp. 15–30). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

McBride, R. (1991). Strategies for implementing teletraining sys–tems in education K–12. In C. Steinfleld & T. Ehlers (Eds.), ITCA *teleconferencing yearbook.* Washington, DC: ITCA.

McBride, R. 0., & Lewis, G. (1993). Sharing the resources: Electronic outreach pro–grams. *Journal for the Education of the Gifted,* 16, 372–386.

McLoughlin, C. (1999). Providing enrichment and acceleration in the electronic class–room: A case study of audiograhic conferencing. *Journal of Special Education Technology,* 14(2,), 54–69.

Miller, L. M., & Kumari, S. (1997,January). Project OWLink: *Distance learning in electronic studios.3* papervPerpresented at the Annual Distance Education Conference, Corpus Christi, TX.

Nasseh, B. (2004). *A brief history of distance education.* Retrieved June 19, 2006, from http://www.seniornet.org/edu/art/history.html

Nguyen, T., & Gattlin, L. (2004). *Distance learning.* Retrieved June 19, 2006, from http://www.bol.ucla.Edu/pinkachu

Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S. Y. (2004). Gifted adolescents' talent development through distance learning. *Journal for the Education of the Gifted,* 28, 7–35.

Olszewski–Kubilius, P., & Limburg–Weber, L. (2002). *Designs for excellence: A guide to educational program options for academically talented middle and sec–ondary school students. Evanston,* IL: The Center for Talent Development, Northwestern University.

Putallaz, M., Baldwin,J., & Se/ph, H. (2005). The Duke University Talent Identifica–tion Program. *High Ability Studies,* 16, 41–54.

Ravaglia, R., & Sommer, R. (2000). Expanding the curriculum with distance learn–ing. *Principal,* 79(3), 10–13.

Russell, G. (2004). Virtual schools: A critical view. In C. Cavanaugh (Ed.), *Devel–opment and management of virtual schools: Issues and trends* (pp. 1–25). Hershey, PA: Idea Group.

Savage, L., & Werner,J. (1994). *Potpourri of resources to tap gifted education in rural areas.* Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED369601)

Shea, R., & Boser, U.(2001, October 15). So where's the beef? U.S. News & *World Report,* 44.

Swan, K., & Shih, L. (2005). On the nature and development of social presence in online discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks,* 9(3). Re–trieved May 14, 2006, from http://www.aln.org/alnweb/journal/ Vo19_is–sue3/Swan/swan.htm

Threlkeld, R. (1991). Increasing educational options through distance learning. *Com–municator,* 21(1), 12–14.

Timpson, W. M., & Jones, C. S. (1989). Increased education choices for the gifted: Distance learning via technology. *Gifted Child Today* , 12(5), 10–11.

Turoff, M., Discenza, R., & Howard, C. (2004). How distance programs will affect students, courses, faculty, and institutional futures. In C. Howard, K. Schenk & R. Discenza (Eds.), *Distance learning and university effectiveness: Changing educational paradigms for online learning* (pp. 1–20). Hershey, PA: Idea Group.

University of Plymouth (2002). *Distance education:* Why distance learning? Retrieved March 12, 2003, from http://www.fae.plym. ac.uk/tele/vidconfl.html

Valentine, D. (2004). *Distance learning: Promises, problems, and possibilities.* Re–trieved from http://www.westga.edu/distance/ojkla/fall53/valentine53.html

Wallace, P. (2005). Distance education for gifted students: Leveraging technology to expand academic options. *High Ability Studies,* 16(1), 77–86.

Walling, D. R. (2003). Virtual schooling and the arts: Potential and limitations. In D. R. Walling (Ed.), Virtual schooling: Issues in the *development of e–learning policy* (pp. 99–112). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Washington, M. F. (1997). Real hope for the gifted. *Gifted Child Today,* 20(6), 20–22.

Wilson, V., Litle, J., Coleman, M. R., & Gallagher, J. (1997/1998). Distance learning: One school's experience on the information highway. *Journal of Secondary Gifted Education,* 9, 89–100.

Ybarra, L. (2005). Beyond national borders: The Johns Hopkins University Center for Talented Youth reaching out to gifted children throughout the world. *High Ability Studies,* 16(1), 15–26.

## ملاحظات المؤلفين

اقتبست أجزاء من هذا الفصل من:

Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S. Y. (2004). Gifted adolescents' talent development through distance learning. *Journal for the Education of the Gifted,* 28, 7–35.

# تطوير خبرات التعلّم الفردية: برامج التلمذة لتطوير الموهبة

آني إكسويمي فينغ

## مقدمة

لمـاذا نحتاج إلى برامج التلمذة[1] للطلاب الموهوبيـن؟ وما ممارسات برنامج التلمذة الفاعلة؟ وما الملامـح الرئيسة لعلاقات المُوجِّهينَ – المُتدربين؟ وما الإطار العملي لبرامج تلمـذة الطلاب الموهوبين؟ وما الطرق التـي يمكننا من خلالها مساعدة الطلاب الموهوبين على زيادة ثقتهم بأنفسهم، والاستفادة من إمكاناتهم من خلال علاقات الموجِّه – المُتدرب؟

يستعرض هـذا الفصل التطور التاريخـي لبرامج التلمـذة (Mentoring Programs)، ودراســة أدبيات الموضوع المتعلقة بالممارسات الفعالــة لبرنامج التلمذة، ومراجعة البرامج التلمذة الموجودة، واقتراح نموذج تلمذة من أجل تنمية أفضل لإمكانات الطلاب الموهوبين، وبصورة خاصة لأولئك الموهوبين علميّاً.

## نظرة موجزة على تاريخ برامج التلمذة

تمثّل التلمذة mentoring علاقة قوية بين الأشخاص، حيث يقدّم الفرد الأكثر خبرة (الموجه) الإرشاد والدعم للفرد المبتدئ (Junior) (Kram, 1985, as cited in Eby & Lockwood, 2005).

---

1 التلمذة Mentorship: هي علاقة مرحلية لها طابع تربوي أو مهني بين أي طالب علم أو خبرة وبين معلم محترف وخبير ومتميز في مجال تخصصه لمساعدة الطالب على تلمس مستقبله المهني من خلال استخدام قدراته وتطويرها تحت إشراف الخبير– المراجع.

أما علاقة التلمذة mentorship [2] فعبارة عن علاقة مرنة ومتبادلة تُمرّر من خلالها القيم، والاتجاهات، والعواطف، والتقاليد من شخص إلى آخر ثم تُستبطن ويضيف عليها الفرد من ذاته وشخصيته (Boston, 1976, as Cited in Berger, 1994) ، كما وردت في (Berger, 1994). ويمكن تتبّع مصطلح ومفهوم الموجِّه mentor مبكراً في ملحمة هوميروس Homer's Odyssey، عندما وكّل أوديسيوس Odysseus صديقه مينتور Mentor برعاية ابنه تليماخوس Telemachus في أثناء حـرب طروادة. وبدأ التطبيق الأوسع لعلاقـة التلمذة في أوائل القرن العشرين، حين أسهمت أهداف رئيسة عدة في نشأة برامج التلمذة وتطورها. وتطوّرت برامج التلمذة على نطاق واسع في الولايات المتحدة وكندا وأستراليا، وإنجلترا، وكذلك في أوروبا الغربية لأسباب اجتماعية مختلفة وداخل أوضاع سياسية مختلفة (Miller, 2002).

ظهر الاستعمال واسع الانتشار لبرامج التلمذة في عدد من الأوضاع الاجتماعية والسياسية في أميركا الحديثة. أما حركة بيج بروذرز بيج سيسترز (الأشقاء الكبار والشقيقات الكبيرات) Big Brothers/Big Sisters، فهي الأولى في سلسلة من برامج التلمذة واسعة النطاق، وظهرت في أوائل خمسينات القرن العشرين (1950) للتخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية الناجمة عـن الفقر والكساد الاقتصادي. وكان الهدف الأساسي من حركة بيج بروذرز/ سيسترز منع الانهيـار الاجتماعـي من خلال التنشئـة الاجتماعية، والتلمـذة، وبناء العلاقـات الشخصية (Beiswinger, 1985). وظهرت الموجة الثانية من برامج التلمذة ما بين منتصف الستينات والسبعينـات من القـرن العشرين، بدافع من حركـة الحقوق المدنية، وأُنشئـت أنظمة تلمذة مختلفة من أجل مساعدة الأقليات و/ أو النساء الموظفات على اكتساب الثقة في موقع العمل، وأن يصبحوا أشخاصـاً أكثر إنتاجية في المراحل المتعلقة بوظائفهم (Freedman, 1992). وربمـا حدث تسريع الموجة الثالثة من حركة التلمذة بصدور تقرير عام 1983، أمة في خطر A Nation at Risk، الـذي قدمتـه اللجنة الوطنية للتميز في التعليم، والـذي دعا إلى التعاون بين المدارس، والشركات، والجامعات لتوفير فرص التلمذة للشباب من أجل زيادة التحصيل

2 برنامـج التلمذة Mentorship Program: أحـد أنواع البرامج الاثرائية التي تقدم للطلاب الموهوبين، ويقوم على أساس توفير فرص إثرائيـة متخصصة لهم لاكسابهم خبرات علميـة وعملية في مجال اهتمامهم، وذلك من خـلال التواصل المباشر مع خبير متخصص وهو من الممارسات الجيدة المنتشرة عالمياً- المراجع.

الأكاديمي لديهم، وكذلك تنمية المواهب وزيادة إنتاجية المجتمع (Guetzlow, 1997، المذكور في Miller, 2002). ويتمثل الهدف الرئيس لحركة التلمذة الأخيرة بإعطاء الأولوية للجماعة الأصغر سنّاً، مع التركيز في أغلب الأحيان على الأطفال المنحدرين من الأسر المحرومة و/أو الأقليات، وكذلك الأطفال أو الشباب المعرّضين لخطر الانضمام إلى العصابات أو ارتكاب الجرائم.

وقد تركّزت جميع هذه الجهود لبرنامج التلمذة على التخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية من خلال الوقاية المبكرة بوساطة بناء علاقات موجِّه – متدرِّب (أو التلميذ/protégé) فردية والتوافق بينهما، وإيجاد شخص بالغ يعتني بالأطفال الأصغر سنّاً الذين يُحتمل تعرضهم لخطر الفشل في الكثير من جوانب حياتهم. لقد أسهم الاستثمار والتأييد من الحكومة الاتحادية، والشركات الخاصة، والمنظمات الخيرية، وكذلك المجتمعات المحلية في مساعدة برامج التلمذة على متابعة النمو في مختلف قطاعات الحياة، وتحسين المجتمع بصورة شاملة من أجل غايات نبيلة (انظر Miller, 2002).

## أشكال التلمذة

يوجد شكلان رئيسان للتلمذة، هما: التلمذة الرسمي formal وغير الرسمي informal. وغالباً ما يحدث التلمذة غير الرسمي، أو الطبيعي، بصورة تلقائية بين الأفراد الأكثر خبرة أو أحد الأقران (الموجِّه) الموجود في بيئة الدراسة، سواءً أكانت المنظمة أم المجتمع، والشخص المبتدئ (المتدرب) الذي قد يكون منتمياً أو غير منتمٍ إلى الحقل نفسه من الدراسة أو العمل، كما هو الحال بالنسبة للموجِّه. وتنشأ العلاقة بدون دعم من أي برنامج؛ بل هي خبرة تلقائية، واهتمامات مشتركة، أو أن القرب من بيئة العمل أدّت إلى تكوين علاقات الصداقة بين الاثنين، حيث يكون الموجِّه على استعداد لتقديم الدعم النفسي والمشورة الشخصية، وكذلك النصيحة ذات الصلة بالمهنة. وتشير الأبحاث إلى أن علاقات التلمذة غير الرسمية غالباً ما تستجلب مستويات عالية من الرضا والارتياح بين الموجِّه والمتدرب (Eby & Lockwood, 2005; Linnehan, 2003; Miller, 2002). وتتضمن أمثلة علاقة التلمذة الطبيعية، الصداقة التي تحدث بين شخصين (أحدهما أكبر، والآخر أصغر) في العمل، وطالب في الدراسات العليا يعمل

مع أستاذ لم تُعهد إليه مسؤولية نصح لذلك الطالب، ومعلمة علوم للمرحلة الثانوية مع إحدى طالباتها، وطلاب الدكتوراة الذين درسوا البرنامج نفسه وطوّروا علاقات الصداقة. ويمكن لعلاقات التلمذة الطبيعية أن تتخذ أشكالاً كثيرة، ويمكن أيضاً أن تحدث داخل أوساط مختلفة، لكن القواسم المشتركة لهذا النوع من علاقات الأكبر سنّاً- الأصغر سنّاً، أو القرين- الموجِّه هي الطبيعة غير الرسمية للعلاقة، والرضا المصاحب لها، والارتياح، والتقدير، والصداقة، والفرص الأكاديمية والوظيفية التي تتجلّى للفرد الأصغر سنّاً على مدى فترة زمنية طويلة.

أما الشكل الآخر من أشكال علاقات التلمذة، فهو برنامج التلمذة الرسمية. ويتضمن البرنامج عادة على بنية تسهّل علاقة الموجِّه والمتدرّب وفقاً لأهداف وغايات محدّدة. وتتضمن أمثلة علاقات التلمذة الرسمية أنواع برامج التلمذة جميعها، مثل (برامج من المدرسة إلى العمل (Linnehan, 2003) school-to-work، منظمة بيغ بروذرز/بيغ سيسترز (Beiswinger, 1985)، الإصدارات المختلفة لبرامج التلمذة الخاصة لوقاية الشباب من المخدّرات والكحول (Freedman, 1992)، وكثير من برامج التلمذة الموجودة في عالم الأعمال، مثل شركة واتشوفيا Wachovia Corporation، وشبكات MTV، ولوكهيد- مارتين Lockheed-Martin، والخطوط الجوية الأمريكية، وسارة لي Sarah Lee، وبنك أمريكا Bank of America، وبروكتور أند غامبل Proctor and Gamble، وذلك بهدف استقطاب، الموظفين ذوي الكفاية العالية وتطويرهم واستبقائهم (Eby & Lockwood, 2005).

## مراجعة الأدبيات

تشير دلائل الأبحاث الموسّعة المتعلقة بتجارب علاقات والتلمذة أن علاقات التلمذة لها تأثير إيجابي في الأفراد بطرق كثيرة. وكانت وسيلة فعالة لزيادة تقدير الذات self-esteem لدى الأفراد (Hébert & Olenchak, 2000; Linnehan, 2003)؛ وزيادة الإنتاجية في كل من الأوساط الأكاديمية والشركات (Berger, 1994; Campbell, 1996; Feng, Campbell, & Verna, 2001)؛ واكتساب الصداقة، والرضا عن الحياة، وتحقيق الذات لدى الموجِّه، ووضوح الرؤية للاتجاه الوظيفي المستقبلي الخاص بالفرد المتدرب (Miller, 2002).

وقـد أكّد كلاسن وكلاسن Clasen & Clasen (2003 ؛ صفحة 218)، من خلال أدبيات تعليـم الموهوبين، أن عمليات التلمذة «تُعد وسائل عريقة لتعليم الموهوبين والمتفوقين». ومن المعتقد أن الطلاب الموهوبين مناسبون بصورة خاصة لخبرات التلمذة؛ بسبب قدرتهم على العمل باستقلالية، وارتفاع مستوى الدافعية الموجودة لديهم (Clasen & Clasen; Ellington, Haeger, & Feidhusen, 1986). ويمكن استعمال علاقات التلمذة المتكيفة مع الحاجات المعيّنة للأطفـال الموهوبين وذوي النضج المبكر؛ precocious لتوفير فرص للموهوبين للوصول إلى إمكاناتهم (Cox, Daniel, & Boston, 1985; Hamilton & Hamilton, 1992; Lupkowski, Assouline, & Vestal, 1992; Stanley, 1979; Torrance, 1984; Wright & Borland, 1992).

وتتيح علاقات التلمذة الفرص أمام الطلاب الموهوبين من أجل التركيز بصورة مكثفة، على مجالات مواهبهم واهتماماتهم واكتشافها داخل بيئة «لا سقف لها» (Purcell, Renzulli, McCoach, & Spottiswoode, 2002)، وذلك لأن الموجِّه الجيد ينشئ بيئة تتحدّد فيها إنجازات الطالب ضمن نطاق موهبته.

إن الدعـم والتشجيـع اللذين يتلقّاهما المتـدرب من الموجِّه يؤثـران بصورة كبيرة في كل مـن الاتجاه ومفهوم الذات لدى الطالب أو الطالبة (Clasen & Clasen, 2003)؛ وتساعد خبرات التلمذة على بناء تقدير الذات وترسيخه لدى المتدرب، والتأثير في اهتمامات الطلاب – ذكوراً وإناثاً – في مجال توسيع الأبحاث، ومساعدتهم على التوجهات المهنية (Davalos & Haensly, 1997)، والعمـل للوصول في نهاية المطـاف إلى السموّ ضمن مجالات الاجتهاد (Subotnik, Stone, & Steiner, 2001).

وتوصّلـت كوفمـان (Kaufman, 1981)، في دراستها التـي شملت طلاب منح حكومية، إلـى أن الموجهيـن أدّوا أدواراً بـارزة من خلال عملهم بوصفهم نماذج قـدوة، وتوفير الدعم والتشجيع، وتقديم التحفيز الفكري، الذي كان له تأثير مستمر في المراحل اللاحقة من حياة الأفراد ذوي القدرات الأكاديمية الاستثنائية. ووجد أيضاً كل من هيبرت وأولنشاك (Hébert and Olenchak, 2000) أن الموجهيـن متفتحي العقـل وغير المتسرعين في إصدار الأحكام والمتوائمين والمهتمين، يمكنهم عكس نمط التحصيل لدى الموهوبين ضعاف التحصيل.

وتشيـر الأدبيات إلى وجـود ثلاثة أبعاد رئيسة من المزايا التـي تتمكن علاقات التلمذة من توفيرها، هي: (أ) النصيحة الفردية من شخص لشخص و/ أو الإرشاد المتعلق بالتعلم، والتخطيـط الوظيفـي، وإدارة الوقت، وأي معارف ومهارات أخـرى ذات الصلة؛ (ب) الدعم النفسي للفرد المَرْعيّ من خلال الحوارات الشخصية، ووجود الموجِّه نفسه، وتقديم المشورة بصورة مستمرة ومتلائمة، وتطوير الصداقة بين الطرفين؛ (ج) الفرص الوظيفية من خلال جهد الموجِّه وما يرتبط به من أنشطة متشابكة، مما يمهّد الطريق في كثير من الأحيان للارتقاء بالوظيفـة والمسار المهنـي طويل الأجل لدى المتـدرب (Freedman, 1992; Jacobi, 1991; Subotnik & Olszewski–Kubilius, 1997). وتفيد برامج التلمذة الموجِّه بطرق مختلفة، بما في ذلك تحقيق الرضا عن الحياة، وإتاحة وقت للتأمل الذاتي، والفرصة لتنمية صداقة طويلة الأجل، وعلاقات الزمالة مع المتدربين (Berger, 1994; Linnehan, 2003; Miller, 2002).

## دور الموجِّه

يـؤدي الموجِّه من خـلال علاقة الموجِّه- المتـدرب، دوراً حاسماً باتجـاه تعزيز علاقة مفيـدة ومنتجة، ومستمرة، ويؤدي الموجهـون أيضاً أدواراً مختلفة من خلال علاقة الموجِّه- المتـدرب. وقد أشار بليس وفيلدهاوزن (Pleiss & Feldhusen, 1995) إلى الأبحاث المتعلقة بالأطفـال ذوي المواهب الاستثنائية، وكذلك إلى تطور الأطفـال الاستثنائيين الذين أظهروا أهمية العلاقات المكثفـة بالراشدين، بما ذلك الموجهين من خارج الأسرة بالنسبة للأفراد الذين يحوّلون بنجاح قدراتهم الكامنة إلى مواهب، ويحقّقون التميُّز، وفقاً لبليس وفيلدهاوزن (1995؛ صفحـة 159)، يقدم الموجهـون للطلاب، الأفكار والنظريـات والأدوات، والأنشطة أو المهـن في مجالات الخبرة الخاصة بهم». وتُعـد عملية التعاون بين الموجِّه والمتدرب أحد الجوانـب المهمـة التي تسهـم في إنتاجيـة العلماء بصـورة مبكـرة (Long,1990). ويتطبّع الطـلاب من خلال برنامج التلمـذة بالخصائص الاجتماعية للموجِّه من حيث عادات العمل، والاتجاهات، والقيم، ونمط الحياة (Pyryt, 2000; Subotnik & Olszewski–Kubilius, 1997)؛ لأنـه من المتوقـع أن يقدم الموجِّه أيضاً التلمـذة المتعلق بطبيعة حيـاة المتدربين وأنماطها (Casey & Shore, 2000).

ويقوم الموجِّهون أيضاً بدور نماذج القدوة. ويمكن أن يرى المتعلم الموهوب في الموجِّه «الـذات المثالية، ويدرك من خـلال ذلك المفهوم إمكانية تحقيق الإنجـازات في المستقبل» (VanTassel–Baska 1998؛ صفحـة 493). وقد توصّلت سوبوتنيك وزملاؤها (Subotnik et al., 2001) فـي دراسة طولية تناولت الطـلاب ذوي الموهبة العلمية العالية (مثلاً، الفائزون بمسابقات ويستنغهاوس/ إنتل)، إلى أن الموجِّهين الذين يحظون بتقدير عالٍ ينقلون المعرفة الضمنيـة المتعلقة بأحد مجالات العلوم إلى المتدربين، وهذا عامل مهم في مساعدة الأفراد الموهوبين علميّاً على الاستمرار في البرنامج، والتفوق، والإسهام في الأبحاث والعلوم التطبيقية. وغالبـاً ما يشير الأشخاص الناجحون الذين كانت لهـم إنجازات متميزة في حقل معيّن، إلى عدد من المدربين أو الموجِّهين المتفوقين في حياته ممن لعبوا دوراً حاسماً في طريقهم نحو التميُّز (Bloom, 1985).

### سمات الموجِّهين الجيدين

في ضوء الأدوار المتعددة التي يمكن أن يلعبها الموجِّهون في حياة الطلاب، ما الذي يميز الموجِّه الجيّد والفعّال؟ أوجزت ميلر (Miller 2002؛ صفحة 190) ما يزيد على عشر خصائص مميزة للموجِّه الجيّد، هي: الحماس، وسهولة الوصول إليه، والحساسية، الوعي الذاتي، وحسن التقديـر والثقة، والرغبة في التعلـم والتجربة، وعدم التسرّع في إصـدار الأحكام، والصبر، والتوقعات الإيجابية، والعطف، والتسامح. والموجِّه الجيّد هو من يصغي بعناية وصبر، ويبني العلاقات، ويرعـى الكفاءة الذاتية والفضول، ويسهّل الاهتمامات، ويجد ما يتوافق مع دافعية الطالـب (واسع الحيلة)، ويشترك بنفسه، ويقدم تغذيـة راجعة مهمة وبنّاءة، ويتصرف على أنـه نموذج قدوة من حيث الالتزام، وأخلاقيات العمل، الانضباط الذاتي، والشخصية. وتتفق سمـات الموجِّـه الجيّد هذه أيضاً مع نتائج دراسات أخـرى تناولت علاقات التلمذة (Arnold & Subotnik 1995; Dondero, 1997; Farmer, 1999; Jacobi, 1991; Withers & Batten, 1995). وتوصّلت كويك (Quek, 2005) من خلال دراستها لبرامج التلمذة الخاصة بالطلاب ذوي القدرات العلمية العالية، إلى أن الغالبية منهم صنّفوا سمات الموجِّهين الأكفاء على أنها «الاهتمـام الحقيقي بالمتدرب بوصفه فرداً»، و «واسع الاطلاع في مجال تخصصه»، و«مولع بالموضوع/ مجال التخصـص». وأن الموجِّهين الجيدين أيضاً «لديهم علم بالوقت المناسب

لتقديم المساعدة، والوقت الذي يُترك فيه المتدرب يعمل بصورة مستقلة»، و «ويهيّئون الفرص لتمكين المتدرب من التعرض لمجال التخصص» (Quek 2005; P.199).

وهذه السمات الخاصة بالموجِّهين الأكفاء لها تطبيقات مهمة لتنمية علاقات مستدامة وفعالـة بين الموجِّه والمتدرب، وكذلك لتطوير برامج التلمـذة الناجحة. وعلى الرغم من أن الخبـرة والمكانـة المرموقة تمثلان عامل الجذب الأولي للمتـدرب، لكن نتائج الأبحاث تشير إلى أن الترابـط الوجداني والحسّي بين الموجِّه والمتدرب كان القوة الدافعة المنتجة للتأثير المستمر في حياة المتدرب وعمله.

## برامج التلمذة المخصّصة للشباب الموهوبين علميّاً

يوجد فـي الولايات المتحدة، الكثير من البرامج الخاصة خـارج الحرم الجامعي، التي تعمل كملتقيات تعليمية إضافية للطلاب الموهوبين في مجالات محدّدة. وغالباً ما تقدم هذه البرامج أو تسهّل خبرات التعلم التفريدية والمتمايزة للملتحقين بها، وتعوّض النقص في فرص التلمـذة الخاصة بالطـلاب ذوي الدافعية والموهبة العالية. ويتنـاول القسم الآتي بعض تلك البرامج، مقدّماً أدلة بحثية تتعلق بتأثير خبرات التلمذة الفعالة في المشاركين في البرامج.

ويمكـن للأنواع الرئيسة من البرامج الخاصــة أن تلقي الضوء على تطور نماذج التلمذة الفعالة المخصّصة للطلاب الموهوبين علميّاً، وهي: نموذج البرنامج الصيفي الداخلي المنظم (مثل، معهد أبحاث العلوم)، ونموذج التلمذة الموجه نحو المسابقات مع التركيز على الأبحاث (مثل، برنامج إنتل للبحث عن المواهب)، ونموذج التلمذة شبه المنظم الموجه نحو المسابقات مع التركيز على حل المشكلات (مثل، برامج الأولمبياد الأكاديمية).

### معهد أبحاث العلوم

يُعـد برنامـج معهـد أبحـاث العلـوم Research Science Institute–RSI برعاية معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (MIT) ومركز التميز في التعليم (CEE) في مجال تعليم الموهوبين، نموذجـاً لبرنامــج التلمذة في مجال العلـوم. ويُختار طلاب معهد أبحاث العلـوم استناداً إلى مشروعات بحثية يجرونها مصحوبة بمقالة مطوّلة تتعلق بالأهداف، والخبرات، والدراية بمشروع

البحث في مجال الرياضيات والعلوم، علاوةً على أدائهم المتميز في دروس العلوم. وتوجه الدعوة للطلاب الذين اختيروا للمشاركة في البرنامج الصيفي الداخلي، حيث تتوافر لديهم إمكانية الوصول إلى أساتذة جامعيين من الدرجة الأولى و/ أو إلى مخبره البحثي. ويمارس الطلاب في هذا البرنامج، التدريب العملي بإشراف أستاذ جامعي مرموق لإجراء أبحاث علمية في مجال الأحياء.

وتوصّلت سوبوتنيك وفانتاسل - باسكا (Subotnik & VanTassel-Baska, 2004) إلى أن برنامج التلمذة الخاص بمعهد أبحاث العلوم شكّل تجربة مهمة بالنسبة للمشاركين. وأورد المشاركون تعليقات أن البرنامج زوّدهم بفرصة كبيرة لتطبيق اهتماماتهم في مجال الأبحاث، وأنهم تعلموا علّماً واقعيّاً بسرعة معقولة، وضمن مستويات معرفية مناسبة من حيث التوسع والعمق، بصورة تفوق ما هو موجود في مدارسهم الثانوية. وقال أحد المشاركين: «إن وجود مدرسين كبار/ متحمسين» كان العامل الأكثر حسماً لتنمية مواهبهم العلمية. وقد شعروا بالفائدة الكبيرة من فرص الأبحاث داخل معهد أبحاث العلوم مقارنة بما تعلموه داخل الأوساط المدرسية. وأشار أحد طلاب معهد أبحاث العلوم، «إلى الكثير من المخيمات الصيفية للرياضيات والعلوم، التي كانت جميعها جميلة وجيدة، ولكن داخل معهد أبحاث العلوم، التقيت الكثير من طلاب التخصصات المختلفة، حيث لم يكن لديّ علم بوجودها على الإطلاق. وقد زاد معهد أبحاث العلوم بصورة مؤكدة من تقديري لمواد العلوم عامة».

ويقدم المشاركون في المعهد الدعم والنصح لأقرانهم لانتهاز الفرص المتاحة كافة لمتابعة شغفهم والاستعداد لإحدى مهن العلوم من خلال التسريع والمنافسات، في أثناء بحثهم عن مجتمع تعليمي يشاركهم الاهتمامات. واقترح أحد المشاركين ما يلي:

> التحقّ بأكبر عدد ممكن من الدروس المتقدمة مبكراً ما أمكن، ولا تصغِ إلى الآخرين عند محاولتهم إخبارك بما يمكنك القيام به وما لا يمكن. وحاول الحصول على اعتراف بقدراتك في مجال العلوم، والمسابقات، وانتهزْ [كل] فرصة بحثية يمكنك أن تجدها. وعندما تصل إلى مرحلة التثبيط نظراً إلى أن المجتمع العلمي في مدرستك هو مجتمع عادي متشابه، انظر إلى دراستك على أنها ملاذ ريثما تجد الأقران الذين يمكنك العمل معهم، ولكن لا تكيّف نفسك لتتوافق مع مجتمع مدرستك.

وقال مشارك آخر، «انتهز الفرص الخاصة بك – وأوجد مكانة خاصة لنفسك، وفوق كل شـيء، لا تدع عقيدة النظام التعليمي تعيق اهتماماتك، ومواهبك، وأحلامك». وعلى النقيض مـن ذلك، انتقـد المشاركون في معهد أبحـاث العلوم عدم توفر الفرص الخاصة بقدراتهم المتقدمـة ومعارفهم بالعلوم داخل الأوساط المدرسية. وأورد المشاركون تعليقات مفادها أن «عدم القدرة على التسريع [في المدارس]»، و«اعتقاد أولياء الأمور في الترفيه أكثر من العمل الجـاد»، و«الافتقار إلى المسابقات المتقدمة قبل المرحلـة الثانوية»، و«عدم توفر فرص لعمل أبحـاث واسعـة بالقرب من المنزل»، مثلت العوائق المُدرَكة التـي تحول دون تنمية الإمكانات العلمية.

وتشير هذه النتائج إلى أن برامج التلمذة الداخلية، مثل معهد أبحاث العلوم وسّعت نطاق الطلاب الموهوبين علميّاً واهتماماتهم، وزوّدتهم ببيئة تختلف عن الوسط المدرسي العادي.

**برنامج أبحاث سنغافورة**

أنشأت جامعة سنغافورة الوطنية على نهج نموذج معهد أبحاث العلوم الموجود في الولايات المتحدة، برنامج تلمذة للطلاب ذوي الإمكانات العالية في العلوم، يُعرف باسم برنامج البحث العلمي. وتشير دراسة حديثة تناولت المشاركين في هذا البرنامج (Quek, 2005) على مدى سبعـة عشر عامـاً إلى أنه كان فعالاً للغاية في «تعميق معرفـة المشاركين بالعلوم إلى أبعد ما يمكن أن تقدمه المناهج المدرسية، وصقل مهاراتهم البحثية، ومواصلة تعزيز اهتمامهم في مجـال العلوم» (Quek, 2005; p.205). أما تأثيره في اهتمام المشاركين والثقة في ممارسة العلوم، فقد كان أكثر قوة وبروزاً بالنسبة للإناث المشاركات مقارنة بالذكور. وبصورة مماثلة لنتائج دراســة المشاركين في معهد أبحاث العلوم، حظي برنامج سنغافورة للأبحاث بإشادة كبيـرة نظراً إلى وجود فرص التفاعل مع مشاركين آخريـن ذوي مستوى رفيع تقاسموا معهم الاهتمامات نفسها في العلوم. وصنّفت الجماعات التي لديها تجربة مع المكوّن الداخلي للبرنامج هذا المكوّن (التلمذة) من البرنامج بأنه ذو أهمية خاصة.

ومـن المزايا الأخرى لهذا النوع مـن برامج التلمذة، تعريض الطـلاب للحياة الواقعية للعلمـاء، الأمر الذي ساعـد المشاركين على تكويـن رؤية أكثر وضوحاً لـدور العلوم بوصفها تخصصـاً رئيساً في الجامعة، أو الوضع الـذي ستكون عليه مهنة المستقبل، وكذلك فيما إذا كان الطالـب أو الطالبة سوف يستسيغان النمط الخاص بالحيـاة والعمل الواقعي. ويمكن أن يخـدم مثل هذا التعرض المبكر للتحقق من الواقـع ومواصلة سعي الطلاب إلى إحدى المهن في مجال العلوم.

ومن ناحية أخرى، أظهرت كذلك دراسة أعمق تتعلق برؤى المشاركين في معهد أبحاث العلـوم مشكلات داخل البرنامـج، بما في ذلك عدم تطابق بين الموجِّـه والمتدرب من حيث الاهتمامـات، والشخصية، والموقف المتحفظ من قبل بعض الأساتذة تجاه طلاب المرحلة الثانوية، والافتقار إلى تقدير دقيق لقدرات المشاركين، وكذلك التضارب مع الجداول المدرسية طوال العام الدراسي (Quek, 2005).

وبصورة عامة، وجدت الدراسة أن برنامج التلمذة للشباب الموهوبين علميّاً، مثل برنامج سنغافورة للأبحاث يمكن أن يكون له تأثير كبير في المشاركين فيه. ولخّصت إحدى المشاركات فـي برنامـج سنغافورة للأبحاث بصورة جيدة تأثير التجربـة في شخصيتها من خلال وجود تناقض بين تجربتها في المدرسة وبرنامج سنغافورة للأبحاث:

> لا يدرّسُ المنهج العلمي بصورة جيدة، وغالباً ما تتطلب التجارب العملية اتباع التعليمات بصورة غير ذكية. وتجهّز جميع مواد التجربة وإجراءاتها للطلاب، وتكتب المشاهدات والاستنتاجات غيباً. وهذا يعطي انطباعاً بأن العلم متكلّف، وينتج من خارج جوّ الدراسة (Quek, 2005, p 130).

ومن ناحية أخرى، ومن خلال تجربتها في برنامج سنغافورة للأبحاث، قالت Quek:

> لـو لـم أكن فـي برنامـج سنغافورة للأبحـاث، لمـا تمكّنت مـن تجربة الدراسـة الشاملـة للعملية العلميـة، التـي منحني إياها برنامـج سنغافورة للأبحـاث، بسبب تركيزه ليس فقـط على النتائج، ولكـن أيضاً على عمليـة تحقيقها. لقد زاد من اهتمامي بالعلوم، وأرغـب في متابعة البحث كمهنة، (Quek, 2005; p.130–131).

وكرّر مثل هذا التعليق أشخاص آخرون كثيرون خاضوا تجربة مماثلة في البرنامج.

وبصــورة عامة، تقتــرح الدراسات المتعلقة بكل من المعهـد والبرنامج أنه بغض النظر عــن الأوساط الثقافية، يمكن لبرنامج التلمذة جيد التنظيم أن يحدث تأثيراً طويل الأجل في اهتمامات الطلاب، ومواصلة السعي في مجال العلوم. ويمكن أن يخدم أيضاً للتحقق من الواقع في الوقت المناسب لأولئك الطلاب الذين لا يستطيعون التكيف مع مجال العلوم؛ وعليه يمكنهم اتخاذ قرار مبكر للانسحاب من مسار العمل في مجال العلوم.

## المسابقات التي تتطلب التلمذة

يوجد في الولايات المتحدة، كثير من المسابقات على مختلف مستويات المدارس، وفي مختلف المجالات، تتطلب مزيداً من التلمذة والتدريب المكثّفين تمهيداً للمشاركة الناجحة. وأما بالنسبة لكلا النوعين من المسابقات، سواء المسابقات الموجهة بالأبحاث research–oriented، أوالمسابقات الموجهة نحو حل المشكلات problem–solving–oriented (غالباً ما تكون في شكل مسابقة إنتل للبحث عن المواهب والأولمبياد الأكاديمي، على التوالي)، فإنهما تُعدّان من بين أغلب المنافسات المرموقة في البلاد. وتمثّلت نتيجة هذه المسابقات في تطوير البرامج التحضيرية بما فيها برامج التلمذة، حتى لو كانت بطريقة غير رسمية في كثير من الحالات. وغالبــاً ما تسهّل هــذه البرامج عملية تنمية الطلاب الأكثر براعة فــي مجال علمي أو رياضي معيّن، موفــرة الربط بين حاجات الطلاب الموهوبين الراغبين في التعليم المتقدم وأساتذة الجامعات وعلماء الأبحاث المنهمكين غالباً في عالم العلوم داخل معهد للتعليم العالي.

### المسابقات الموجّهة بالأبحاث

يوجـد نوع شائع مــن برامج التلمذة شبــه المنظمة في أماكن توجد فيهــا مدارس ذات انتقائية عالية في العلوم والرياضيات، ويوجد فيها أيضاً أعداد كبيرة من معاهد الأبحاث و/ أو مرافق أبحاث جامعية، كما هو الحال في مدن نيويورك، وشيكاغو، وواشنطن العاصمة. وتتميز علاقة التلمذة هذه بكونها غير رسمية نظراً إلى عدم توفر برنامج محدد أو موظفين مكلّفين بذلــك. ويجري تطوير علاقة الموجِّه- المتدرب لتلبية متطلبات المسابقات، مثل إنتل للبحث عــن المواهب، أو نــدوة العلوم والعلوم الإنسانية للصغــار Junior Science and Humanities Symposium التي تعقد كل عام. وغالباً ما يكون هذا النوع من علاقات التلمذة ذاتي المبادرة

self-initiated كأن يقوم عضو هيئة تدريس في مدرسة ثانوية محلية بدور الموجِّه. ومن ناحية أخرى، غالباً ما تكون علاقات التلمذة مقصودة وخاضعة لنظام اختيار للملاءمة بين الموجِّه والمتدرب بناءً على الاهتمامات المشتركة، واستناداً إلى إمكانات الطالب الصغير. وعلى الرغم من عدم وجود نظام رسمي، من ناحية أخرى، لكنه عندما تنشأ علاقة بين الموجِّه والمتدرب، فإنها قد تدوم لمدة عام أو عامين وحتى مدى حياة الصداقة والزمالة.

ومن هذه الأمثلة، ما قام به قسم العلوم في إحدى المدارس الثانوية ذات الانتقائية العالية، مدرسة برونكس الثانوية للعلوم، في مدينة نيويورك، حيث شكّل عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصّصين نظاماً لمساعدة طلابهم على تطوير مهارات وأبحاث قوية من أجل الفوز بمسابقة إنتل، علاوةً على استكمال شروط المساق. أما هيئة التدريس، فقد أدّوا دور الموجِّهين لواحد أو اثنين من الطلاب ضمن اختصاصهم في كل عام، أو في أكثر الأحيان، أدّوا دور حلقة الوصل بين الطلاب ذوي الموهبة العالية وأساتذة الجامعات أو العلماء في الهيئات البحثية المرموقة في منطقة نيويورك الكبرى (e.g., Cornell Medical Research Center, Rockefeller Research Institute, New York University, Columbia University, City University of New York, and State University of New York; Berger, 1994)، بناءً على اهتمامات الطلاب والمشروعات البحثية الجارية الخاصة بالعلماء. ويحتفظ أحد معلمي المدرسة الثانوية بقائمة محدّثة خاصة بعلماء تلك المؤسسات، مع تحديث خبراتهم البحثية والمشروعات الجارية مع المحافظة على علاقة جيدة بتلك المختبرات، وأعضاء هيئة البحوث الموجودين فيها.

ومن المتوقع في أثناء سنة ما قبل التخرج (الصف الحادي عشر)، أن يبتكر كل طالب في مدرسة برونكس الثانوية موضوعاً بحثيّاً يحظى باهتمامه. ويمكن أن يكون موضوع البحث في الرياضيات، والعلوم، أو العلوم الاجتماعية. ومن المتوقع أن ينتج كل طالب بحثاً بحلول نهاية عام التخرج (الصف الثاني عشر) بوصفه جزءاً من متطلبات المساق. ومن المتوقع أن يلبّي البحث المعايير الخاصة بالنشر العلمي التي يتطلبها مجال الدراسة، والتي تنسجم مع المعايير التي وضعها الداعمون للمسابقة. لذا، ليس غريباً بالنسبة لطالب في مدرسة برونكس

الثانوية أن يقضي ساعات كثيرة بعد المدرسة كل أسبوع، بما في ذلك إجازات نهاية الأسبوع، في مختبر أبحاث خارج الحرم الجامعي لمدة سنة أو أكثر؛ لإنتاج منتج بحثي ذي جودة عالية استعداداً لمسابقة إنتل (Berger, 1994). وعليه، يكون أولئك الموهوبون في مرحلة ما قبل التخرج، قد قطعوا بالفعل شوطاً كبيراً في مجال البحث العلمي في عمر أصغر بكثير من الطلاب الذين يسايرون الأعمال الروتينية التي تقدمها الكليات والدراسات العليا.

وأجرت كل من سوبتونيك وشتاينر (Subotnik & Steiner, 1994) دراسة طولية على مجموعة الفائزين بجائزة إنتل لعام 1983، وتوصّلت هذه الدراسة إلى أن جودة علاقات التلمذة (أو وجود موجِه مهتم، وداعم، ومقدم للنصيحة بصورة دائمة) أُدركت على أنها هي العامل الحاسم في المحافظة على اهتمامات الطلاب في مجال العلوم، وأنها غالباً كانت القوة الدافعة لهم لاختيار مهنة في مجال العلوم. وفي الدراسة التتبعية الرابعة للطلاب أنفسهم من المشاركين، وجدت سوبتونيك وزملاؤها (Subotnik, et al, 2001) أن الموجِّهين يؤدّون دوراً حاسماً في مساعدة المتدربين المتميزين علميّاً على النجاح عن طريق توصيل المعرفة الضمنية المتعلقة بمجال التخصص، ودمج كل من المعايير والتوقعات الخاصة بالمهنة في خبرات المحتوى والحد الفاصل للمهارات البحثية.

### المسابقات الموجّهة بحل المشكلات

تعمل المسابقات الموجهة بالأبحاث، ممثّلة ببرنامج إنتل للبحث عن المواهب، بصورة متوازية مع برنامج الأولمبياد الأكاديمي الموجّه نحو حل المشكلات، وتمثّل مسابقة الأولمبياد الأكاديمي النظير لدورة الألعاب الأولمبية الرياضية في المجال العقلي. وفي كل عام، يُختار طلاب المدارس الثانوية اللامعين من الدول كافة للتنافس على مستوى الأولمبياد الأكاديمي الدولي في مختلف المجالات الأكاديمية، بدءاً من الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والمعلوماتية، حتى المسابقة الأخيرة في علم الفلك. ويجذب أولمبياد الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء متسابقين من أكثر من ستين دولة في كل عام من أجل التنافس. في حين يمتلك كل بلد آلية اختيار خاصة به، لكن الطريقة الأكثر شيوعاً في الاستعمال هي اختيار طلاب ذوي قدرات عالية باستخدام قياسات متقدمة محددة المجال (Specific-Domain) على

المستـوى المحلي والوطني، وعلى مستوى الولاية. وتمر عملية الاختيار في الولايات المتحدة، عبر توصيات المعلمين، وسلسلة من اختبارات التصفية screening برعاية رابطة الرياضيات الأمريكية، ورابطة الكيمياء الأمريكية، والجمعية الأمريكية لمعلمي الفيزياء.

وينتج هذا النوع من المنافسة شكلاً آخر من أشكال برامج «التلمذة» قصيرة الأجل، من خـلال المخيمات الصيفية متخصصة المجال برعاية المنظمات والروابط المذكورة أعلاه. ويُختـار نحو عشرين إلـى خمسة وعشرين طالباً من طلاب المرحلـة الثانوية في كل عام من مختلـف أنحاء الولايات المتحـدة للالتحاق بمخيم التدريب الصيفي ضمن كل مادة دراسية. وغالباً ما توجه الدعوة لكبار علماء الرياضيات وعلماء العلوم لإلقاء محاضرات، وتقديم تغطية مكثفـة للموضوعات في مجـالات محددة. ويستمر مخيم الأولمبيـاد الصيفي من عشرة أيام حتى أسبوعين، وبالآتي من الصعب تقويم علاقة الموجِّه –المتدرب استناداً إلى هذه التجربة قصيرة الأجل. وفضلاً عن ذلك، لا يُعد نموذج مخيم الأولمبياد الصيفي نموذجاً «من شخص إلى شخص آخر»، كما هو الحال في برامج التلمذة الموجّهة بالإنتاج البحثي. أما التركيز في المخيم التدريبي للأولمبياد فينصبّ على مهارات حل المشكلات، وتكثيف المعارف.

ومن ناحية أخرى، توصّل كامبل في دراسة تناولت المشاركين في أوليمبياد الرياضيات في الولايات المتحدة، إلى أن تجربة التلمذة لعبت دوراً حاسماً في إنتاجية المشاركين في أولمبياد الرياضيات، وأن 92% من مجموع الكتب المنشورة، والمقالات، والأوراق البحثية أُنتجت ممن خُصّص لهم موجهِّون جامعيون، مقارنة بـ 8% فقط من المطبوعات التي تصدر عن الذين ليس لديهم موجهِّون. وأما فيما يتعلق بموضوع براءات الاختراع المسجلة، فقد جاء 80% من براءات الاختراع المسجلة من الذين توفر لديهم تجارب تلمذة، مقابل 20% من براءات الاختراع المسجلة جاءت من المشاركين في أولمبياد الرياضيات الذين لم تتوافر لديهم تلك الخبرات. وعلاوةً على ذلك، لم يكن لدى أيّ من المشاركين في أولمبياد الرياضيات في البلدان الأخرى المدروسة إنتاجية مماثلة من حيث المنشورات وبراءات الاختراع. ويتفق الباحثون من الثقافات الأخرى على أن الافتقار إلى تجارب التلمذة كان أحد الأسباب الرئيسة لقلة الأعمال المنشورة لدى المشاركين في الأولمبياد (Hirano, 1996; Kukushkin, 1996; Wu, 1996; Zha, Liu, &

(Tal, 1996 . وأيّدت دراسات أخرى تناولت المشاركين في أولمبياد الكيمياء والفيزياء نتائج الرياضيات (Feng et al., 2001; Verna, Campbell, & Feng, 2002).

**تأثير برنامج الأولمبياد**

على الرغم من عدم وجود أدلة مباشرة على تأثير برنامج التلمذة الرسمية، لكن دراسة الأولمبيــاد أظهرت أن برنامــج التدريب قصير الأمد قد أثّر بصــورة إيجابية في المشاركين مــن طــرق عدة على المــدى البعيــد (Campbell, 1996; Feng et al., 2001; Lengfelder & Heller, 2002; Tirri & KoroLjungberg, 2002; Wu & Chen, 2001). وقــد اتسمــت تجربة الأولمبيــاد بإثبات قدرات وتواضع معظم المشاركيــن الأمريكيين في الأولمبياد (78%)، من حيــث تأكيدها على اهتماماتهم وقدراتهم في الرياضيات والعلــوم، كذلك أتاحت لهم تعرّف أقرانهم الأكثر قدرة.

لقد روى المشاركون في الأولمبياد خبراتهم المتعلقة بالمشاركة في البرامج الصيفية من خلال مخيم الأولمبياد، وكذلك في جامعات محدّدة. لقد التحقوا بالمساقات معاً، وشاركوا في النشــاط المخبري مع طلاب الدراسات العليا، وأشركوا أنفسهم مع أقران آخرين ذوي مكانة مرموقــة. وذكــر أحد المشاركين في الأولمبياد، «أن وجــود مؤسسة لها مهمة تهدف إلى دعم نمو الموهوبين أكاديميّاً كان أمراً حاسماً»، (Feng , 2001؛p 134). ولا يضع البرنامج أولئك الطــلاب أمام مستويات عالية مــن التحديات الأكاديمية فحسب، بل يهيــئ لهم أيضاً فرصة للقــاء أقرانهم من المستوى نفسه. وقــد أوصلتهم المشاركة في هذه البرامج إلى مجال عالم العلوم، وأتاحت الفرصة لهم للتفاعل مع أقران آخرين، وتبادل الاهتمامات، ومساعدتهم على إرضاء فضولهم.

وقد أشارت الأبحاث إلى أنه على الرغم من عدم وجود برنامج تلمذة رسمي منظم، لكن علاقة الموجِّه- المتدرب الموجهة بالمسابقات كانت ناجحة جدّاً من حيث الإنتاجية العلمية المستمرة، والتأكيد على المواهب، والاستمرار بمتابعة الاهتمامات البحثية.

## فعالية برامج التلمذة والقضايا المصاحبة للبرامج

تـدلّ أبحاث التلمـذة على أن برامج التلمـذة الفعالة يمكنها إفـادة الموهوبين الصغار والطلاب ذوي الإمكانات من نواحٍ متعددة. ويظهر أن استعمال أنشطة خارج المدرسة لتقديم خدمـة أفضـل لحاجات الطـلاب الموهوبين من مختلـف المجتمعات، هو المـكان المناسب لمساعدتهم على تحقيق إمكاناتهم، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو الحياة والعمل. ونظراً إلى عـدم وجـود دواء للأمراض جميعها في أي مجال، فإنه لـن يتوفر نموذج تلمذة واحد مناسب للطلاب الموهوبين كافة. وتعتمد فعالية أي نموذج للتلمذة على خصائص كثيرة ضمن برنامج التلمـذة الرسمي؛ وعلى النقيض من ذلك، غالباً ما يؤدي الافتقار إلى هذه المزايا إلى ظهور قضايا أو عوائق أمام التلمذة الناجحة.

### لا بد من وجود توافق جيد بين الموجِّه والمتدرب

يشير العدد الكبير من المؤلفات إلى أن التلمذة الناجحة والمستدامة تعتمد بصورة كبيرة على «التوافق» بين الطرفين (Berger, 1994; Higgins & Boone, 2003). ويتضمن هذا التوافق والتطابق كلاً من التطابقات السطحية، مثل العرق والجندر، والتطابقات عميقة المستوى، مثل الاهتمامـات المشتركة، والهوايات، وأنواع الشخصية؛ وغالباً ما يجلب التطابق تجربة الرضا المتبادل والصداقة طويلة الأمد. ودرس كل من أورتيز- والترز وجيلسون (Ortiz-Walters & Gilson, 2005) تجـارب المتدربين الملوّنين داخل الأوساط الأكاديمية، وقد وجد أن الخلفية العرقيـة المشتركة غالباً ما تتضمن قيماً متشابهة، والتي كان لها ارتباط إيجابي بالرضا عن الدعـم الـذي حصلوا عليه. وأن الانسجام أيضاً بين الأشخاص والالتزام، من ناحية أخرى، كان كأنه عامل وسيط بين علاقة التشابه السطحي والعميق.

### يتعيّن قياس الحاجات المكتشفة للمتدرب

غالبـاً ما يحمـل تأسيس برنامج التلمـذة أهدافاً وغايات محـددة للمجتمع المستهدف (Miller, 2002). ومـن ناحيـة أخـرى، لا يمكن أن تتشابـه أنواع حاجات الأفـراد جميعاً في المجتمـع نفسه. فمثلاً يتعين على عضو في فريق البرنامج أو منسق، أن يكتشف مع المتدرب المحتمـل، أو مـع أسرة المتدرب نوع علاقـة التلمذة التي يرغب المتدرب فـي تطويرها، وما

توقّعاتــه للبرنامج. وقد يحتاج الموهوب متدني التحصيل موجِّهاً يمنحه المزيد من التشجيع عوضاً عن دفعه نحو المعرفة والتحصيل. ويمكن أن يحتاج المشارك في برنامج التلمذة، مثل معهد أبحاث العلوم، وبرنامج سنغافورة إلى مزيد من المدخلات لتنمية خلفية معرفية كافية، ومزيد من العمل المستقل، أو مزيد من النقاش المباشر مع الموجِّه المعيّن.

### لا بد من وجود آلية واضحة للتواصل داخل البرنامج

يتعيّــن علــى برنامــج التلمــذة الناجحة أن يمتلــك آلية واضحــة للتواصــل على مختلف المستويــات. حيث يتطلــب أولاً ،هيكلة البرنامج بطريقة توضِّح مــن خلالها أهداف البرنامج والتوقعات ومسؤوليات كل من الموجِّه والمتدرب، من خلال تلمذة البرنامج والتواصل مع أولياء الأمــور، وكذلــك التبادل الودّي للآراء بين الموجِّه والمتدرب. وهل يفهم كل طرف في الواقع، ما أهداف البرنامج؟ وهل يرغب الموجِّه أو المتدرب في مثل هذا النوع من البرامج، مع العلم بالتوقعات المحدّدة والمسؤوليات؟ وما حاجات المتدرب؟

وتقتــرح الأدبيات المتعلقة بفعالية علاقــات التلمذة أن عقد اجتماعات منتظمة متكررة تُعــد حاسمة مــن أجل تأسيــس الثقة، والصداقــة والزمالة بيــن الموجِّه والمتــدرب(Eby& Lockwood, 2005; Hébert & Olenchak, 2000; Miller, 2002). ومــن خــلال الاجتماعات المتكررة والمنتظمة، تتاح الفرصة لكلا الفريقين لمناقشة الحاجات والتوقعات بصورة واضحة وفي الوقت المناسب، وتعديل الأهداف غير الواقعية، والحصول على مزيد من الفرص للتعارف وإقامــة علاقات الصداقة بين أعضاء الفريقين. ومن ناحية أخرى، يتعين تقدير المرونة من حيث النمط وتكرار التواصل. ولا بد من تنمية الاتفاق المتعلق بحاجات التواصل والاتفاق عليه بناءً على رغبة الموجِّه والمتدرب.

### لا بد من وجود مستوى مرتفع من الالتزام بالعلاقة

إن مستــوى الحماســة والالتزام ببرنامج التلمذة الرسميــة لا يكون مرتفعاً على الدوام. وهذا أمر ليس من الصعب فهمه، بالنظر إلى أن علاقات الموجِّه والمتدرب قد تطابقت، بدلاً من حدوثها بصورة طبيعية. وبعد دراسة برنامج سنغافورة للأبحاث والتلمذة، افترضت كويك (Quek, 2005) أنه نظراً إلى الطبيعة ذات المصادر المكثفة لبرنامج التلمذة، لا يمكن للفرد

الافتراض أن الإيثار سيكون عاملاً كافياً لاستقطاب أفضل الموجِّهين إلى البرنامج. وهي تواصل الافتراض أن تُستعمل تركيبة الحوافز في تعرُّف إسهامات الموجِّهين الذين لديهم الرغبة في تقديم خبرتهم ووقتهم من أجل تلمذة الطلاب الموهوبين. وقد أظهر كل من نموذج التلمذة الداخلي وبرنامج التلمذة شبه الرسمي المرتبط بالمسابقات (على سبيل المثال، إنتل، وبرامج الأولمبياد) أن الحوافز الخارجية، مثل الفوز بجائزة، قد لعبت دوراً إيجابياً في دفع الطلاب إلى الاستمرار على المدى البعيد في النشاط العلمي من أجل الحصول على نتائج بحثية، وأحياناً تكون لغايات مادية. ويمكن أن تقتصر الرغبة في المشاركة في برنامج التلمذة، لدى الموجِّه والمتدرب كليهما، على الحوافز الخارجية والاعتراف مقدماً بواقعية العمل، ونوع المسؤولية الملقاة.

**لا بد من وجود نظام مستدام جيد الإعداد**

يتطلب تطوير برامج التلمذة وإدامتها مصادر كثيرة. فاختيار الطلاب، وتوظيف الموجِّهين، والمحافظة على تجمع ثابت من الموجهين تُعد من القضايا التي تشكل تحدّياً. ولدى برامج التلمذة في العادة توقعات لعلاقات طويلة الأجل بين الموجِّه والمتدرب؛ ويتطلب مثل هذا الهدف التزاماً زمنيّاً من كلا الطرفين، ووجود الموجِّه. ونظراً إلى الطبيعة طويلة الأجل للكثير من برامج التلمذة، فإنه ليس من النادر حدوث هجرة للموجِّهين من البرنامج. ولا بد من بذل الجهود للحفاظ على مجموعة ثابتة من الموجِّهين لمواصلة مثل هذه البرامج. ويتعين أن تُحدّث قائمة الموجِّهين المرشَّحين بصورة مستمرة، ولا بد من إجراء تواصل منتظم مع كل من موجهِي البرنامج والموجِّهين المرشَّحين، ولا بد أيضاً من بذل الجهود في التواصل مع الموجِّهين بخصوص إمكانية وجودهم وعزمهم على أداء أدوارهم لمدة زمنية طويلة نسبيّاً (كأن تكون مثلاً سنة واحدة أو أطول). وبالنظر إلى العدد المحدود من الموجِّهين المرشَّحين المتوافرين وطبيعة التنقل في المجتمع الأمريكي، فإنه من المهم الحفاظ على التلمذة المُنشأ فعليّاً. إن توفير القنوات وتسهيلها لعلاقات التلمذة لمسافات بعيدة عبر التلمذة عن بُعد، قد يكون المكان البديل للاستفادة بفعالية من المصادر المحدودة.

**تتطلب علاقات التلمذة استهداف مجتمعات محددة من المتعلمين الموهوبين**

أثبتت عمليـة استهداف مجتمع معيّن كي يستفيد من برنامـج التلمذة، أنها قضية تحدٍّ أخـرى، حتى داخل مجتمع الموهوبين نفسه، حيث يوجد اختلاف كبير في الحاجات. وتجسّد الخصائص غير المتجانسة لمجتمع الموهوبين الأنواع المختلفة من الحاجات التي يُميِّز الطلاب من خلالها ضمن فئات مختلفة (على سبيل المثال، موهوب متدني التحصيل، الطلاب ثنائيو الحاجـات، موهوب محدد المجـال، إلخ)، استقطبت برامج تلمـذة ذات أهداف ومسؤوليات وتوقعات مختلفة بالنسبة للموجِّهين. ونظراً إلى الطبيعة المكثفة المصادر لأي برنامج تلمذة، فإن تحديد الأولوية باستهداف مجتمع من أجل خدمته، يُعدّ أمراً حاسماً. وتحديد الأمر المُلحّ، الـذي لا يزال يـؤدي إلى تجاهل حاجات مجتمـع معيّن يمكن أن يمثل الخطـوة الأولى. مثلاً، يمكـن لبرنامج التلمذة تحديـد أولوية اختيار طلاب موهوبين ينتمـون إلى طبقات محرومة؛ وفي المقابل، لا يقوم الموجِّه فقط بدور خبير المحتوى، بل يكون نموذج قدوة وراشداً مهتمّاً، لتعويض ما تفتقر إليه أسر أولئك الطلاب.

**برامج التلمذة تتطلب توفير الحوافز**

علـى الرغم مـن أن المسابقات والجوائز تحققها الحوافـز الخارجية، لكن طبيعة هذه الأحداث أيضاً تتطلب الحوافز الداخلية حتى يجرب الطلاب المستويات العالية من الإنجاز، سواء أكان ذلك في مجال الرياضة، والموسيقى، أو المواد الأكاديمية. وأظهرت كل من الدراسات التي تناولت الفائزين في برنامج إنتل للبحث عن المواهب والأولمبياد الأكاديمي، أن علاقات التلمـذة الموجَّهة نحو المسابقات حصلت على الاعتراف بالإنجاز والجهود المبذولة. وينجم عن هـذا الاعتراف أيضاً تأثير مضاعف، يعزّز الثقة بالنفس ويزيد من الاهتمامات، وتحقيق الذات، والحساسية تجاه الآخرين، وتحفيز مجموعة الأقران، وكذلك يؤدي إلى إتاحة المزيد مـن الفرص لمتابعة العلـوم في المؤسسات بعد المرحلة الثانويـة. وتُعد المشاركة حتى الآن، في هذه البرامج بالنسبة للفائزين أهم من الاعتراف الذي يحدث. فالجهد المبذول، والتعلم التجريبي المكتسب من الموجِّه، ومبادئ المنح الدراسية، وطبيعة الحياة المكتسبة من الموجِّه،

وخيار الاستمرار أو عدم الاستمرار في مهنة تتعلق بمجال الرياضيات، أو العلوم أو الهندسة، يمكن ذلك كله أن يفوق بكثير معنى فقد مسابقة أو كسبها.

## الخلاصة

يُعدُّ توفر أعداد قليلة مؤهلة من الموجِّهين ثروة كبيرة خلال حياة الفرد. ويصبح الموجِّه مصدراً غنيّاً للتشجيع والإلهام ونموذج قدوة، مؤثراً في اتجاهات المتدرب واهتماماته، وأخلاقيات عمله، وطريقته في التفكير، وقيمه، ووجهات النظر خلال المراحل المختلفة من حياة المتدرب، من النواحي الأكاديمية والاجتماعية، والشخصية. والحصول على موجهٍ في عمر أصغر يُعد أكثر حسماً، حيث يمكن لدور الموجِّه أن يكون مؤثراً في المراحل الأولى من النمو. وبالآتي، يمكن لبرامج التلمذة أن تؤدي دوراً مهمّاً في الاستفادة الفعالة من المصادر التعليمية المتاحة داخل النظام المدرسي وخارجه. ويمكن العثور على عدد كبير من الموجِّهين في المدارس، والمجتمعات، والمكتبات، والجامعات، ومعاهد الأبحاث، والمتاحف، والشركات، وكثير من المصادر الأخرى في المجتمع. إن تحديد حاجات الطلاب الموهوبين خلال مراحل النمو المختلفة، والعثور على الموجِّهين المناسبين لرعاية تلك الحاجات، يعدّ أمراً صعباً، لكنه يستحق المحاولة. وهو ما يمثل مسعى نبيلاً.

## قائمة المراجع

Arnold, K., & Subotnik, R. F. (1995). Mentoring the gifted: A differentiated model. *Educational Horizons,* 73, 118–1 23.

Beiswinger, G. (1985). One to one: *The story of the Big Brothers/Big Sisters movement in America.* Philadelphia: Big Brothers/Big Sisters of America.

Berger, J. (1994). *The young scientists: America's future and the winning of the Westinghouse.* Reading, MA: Addison–Wesley.

Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people.* New York: Ballantine.

Campbell, J. R. (1996). Early identification of mathematics talents has long–term positive consequences for career contributions. *International Journal of Educational Research,* 25, 497–522.

Casey, K. M. A., & Shore, B. M. (2000). Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roeper Review,* 22, 227–230.

Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (2003). Mentoring: A time–honored option for education of the gifted and talented. In N. Colangelo & C. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 254–267). Boston: Allyn & Bacon. Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. 0. (1985). *Educating able learners:* Programs and promising practice. Austin: University of Texas Press.

Davalos, R. A., & Haensly, P. A. (1997). After the dust has sthed: Youth reflect on their high school mentored research experience. *Roeper Review,* 19, 204–207.

Dondero, C. M. (1997). Mentors: Beacons of hope. *Adolescence,* 32, 881–886.

Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior,* 67, 441–458.

Ellington, M. K., Haeger, W. W., & Feldhusen, J. F. (1986, March April). The Purdue mentor program: A university–based mentorship program for G/C/T children. *Gifted Child Today,* 9, 2–5.

Farmer, D. (1999). Mentoring: *Meeting the needs of gifted students in regular classrooms.* Retrieved June 22, 2006, from http://www.austega. com/gifted/provisions/mentoring

Feng, A. X. (2001). *Isolating home/school factors contributing to or hindering the development of American Physics Olympians.* Unpublished doctoral dissertation, St. John's University, New York.

Feng, A. X., Campbell, J. R., & Verna, M. A..(2001). The talent development of American Physics Olympians. *Gifted and Talented International,* 16, 108–114.

Freedman, M. (1992). *Partners in growth: Elder mentors and at–risk youth. Philadelphia* : Public/Private Ventures.

Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (1992). Mentoring programs: Promise and paradox. *Phi Delta Kappan* ,73, 546–550.

Hébert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly,* 44, 196–207.

Higgins, K., & Boone, R. (2003). Beyond the boundaries of school: Transition considerations in gifted education. *Intervention in School and Clinic,* 38, 138–144.

Hirano, T. (1996). Achieving mathematical excellence in Japan: Results and implica– tions. *International Journal of Educational Research,* 25, 545–55 1.

Jacobi, M. (1991, Winter). Mentoring and undergraduate academic success: A lit– erature review. *Review of Educational Research, 61* , 505–532.

Kaufman, F. (1981). The 1964–1968 Presidential scholars: A follow– up study. *Ex– ceptional Children,* 48, 164–169.

Kukushkin, B. (1996). The Olympiad movement in Russia. *International Journal of Educational Research,* 25, 553–562.

Lengfelder, A., & Heller, K. (2002). German Olympiad studies: Findings from a ret– rospective evaluation and from in–depth interviews. Where have all the gifted females gone? *Journal of Research in Education,* 12(1), 86–92.

Linnehan, F. (2003). A longitudinal study of work–based, adult youth mentor– ing. *Journal of Vocational Behaviors,* 63(1), 40–54.

Long, S. (1990). The origins of sex differences in science. *Social Forces,* 68, 1297–1315.

Lupkowski, A. E., Assouline, S.G., & Vestal, J. (1992, May/June). Mentors in math. *Gifted Child Today,* 15, 26–31.

Miller, A. (2002). *Mentoring students and young people* . London: RoutledgePalmer.

National Commission on Excellence in Education (1983). A nation at risk: *The im– perative for educational reform.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Ortiz–Walters, R., & Gilson, L. L. (2005). Mentoring in academia: An examination of the experiences of protégé of color. *Journal of Vocational Behavior,* 67, 459–475.

Pleiss, M. K., & Feidhusen, J. F. (1995). Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children. *Educational Psychologist,* 30, 159–1 69.

Purcell, J., Renzulli, J., McCoach, N., & Spottiswoode, H. (2002, December). The magic of mentorship. *Parenting for High Potential,* 22–2 6.

Pyryt, M. C. (2000). Talent development in science and technolo– gy. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Stemberg, & R. Subotnik (Eds.), *International handbook on giftedness and talent* (2nd ed., pp. 427–437). Oxford, England: Elsevier.

Quek, C. (2005). A national study of scientific talent development in Singaore. Unpublished doctoral dissertation, College of William and Mary, Williamsburg, VA.

Stanley, J. C. (1979). How to use a fast–pacing math mentor. *Intellectually Talented Youth Bulletin,* 5(6), 1–2.

Subotnik, R. F., & Olszewski–Kubilius, P. (1997). Restructuring special programs to reflect the distinctions between children's and adults' experiences with giftedness. *Peabody Journal of Education,* 72, 101–116.

Subotnik, R. F., & Steiner, C. L. (1994). Adult manifestation of adolescent talent in science: A longitudinal study of 1983 Westinghouse Science Talent Search winners. In R. F. Subotnik & K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 52–76). Norwood, NJ: Ablex.

Subotnik, R. F., Stone, K. M., & Steiner, C. L. (2001). Lost generation of elite talent in science. *Journal of Secondary Gifted Education,* 13, 33–43.

Subotnik, R., & Vanlassel–Baska,J. (2004, November). *A preliminary report of results of studies with RSI students and Biology Olympiad participants.* Perpresented at the annual conference of the National Association for Gifted Children, Salt Lake City, UT.

Tirri, K., & Koro–Ljungberg, M. (2002). Actualizing mathematical giftedness in adulthood. *Educating Able Children,* 6(1), 14–20.

Torrance, E. P. (1984). *Mentoring relationships: How they aid creative achievement, endure, change, and die.* New York: Bearly Limited.

VanTassel–Baska, J. (1998). Counseling the gifted. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 489–510). Denver, CO: Love.

Verna, M. A., Campbell, J. R., & Feng, A. X. (2002). Chemistry Olympians' academic development and productivity. *Tempo, 22(3),* 15–22.

Withers. G., & Batten, M. (1995). *Programs for at–risk youth: Areview of the American, Canadian and British literature since* 1984. Melbourne, Victoria: Australia Council for Educational Research.

Wright, L., & Borland, J. H. (1992). A special friend: Adolescent mentors for young, economically disadvantaged, potentially gifted students. *Roeper Review,* 14, 124–129.

Wu, W. (1996). Growing up in Taiwan: The impact of environmental influences on the math Olympians. *International journal of Educational Research,* 25, 523–534.

Wu, W., & Chen, J. (2001). A follow–up of Taiwan Physics and Chemistry Olympi–ans: The role of environmental influences in talent development. *Gifted and Talented International,* 17(1), 16–26.

Zha, Z., Liu, P., & Tal, X. (1996). Nurturing factors that promote mathematics achieve–ment in Mainland China. *International journal of Educational Research,* 25, 535–543

# التعلّم من أجل الخدمة والقيادة: تمكين الشباب الموهوبين من إحداث التغيير عبر التعلّم الخَدَمي

آي ليان تشي

## مقدمة

يفترض كثير من المربين أن تنمية القيادة تندرج ضمن التعليم العام، وقد شكّك جرينليف (Greenleaf 1991؛ p 4) في هذا الافتراض بقوله: «إذا كان ذلك صحيحاً، فكيف يكون ذلك ونحن لدينا أزمة في القيادة، حيث يوجد القليل جدّاً من الحوافز للموظفين المؤهلين والمخلصين الذين يتحملون أخطار الإصرار على القيادة؟». وإذا كان الهدف تمكين الأفراد الموهوبين من أن يصبحوا قادة المستقبل مع العلم أنهم من أكثر مصادر الأمة ندرة وقيمة، فإن القيم التي يحملونها تُعد مهمة. ويستند هذا إلى افتراض أن القيم تشكّل المعتقدات؛ وأن تلك القيم يمكنها التأثير في القرارات المستقبلية والتنبؤ بالإجراءات (Piirto, 2003). وتتمثل إحدى الطرق لرعاية الأفراد الموهوبين لتحقيق الذات وتحسين المجتمع، بالتعلم الخَدَمي service learning. ويقدم التعلّم الخَدَمي رؤية نظرية تتناول في وقت واحد البُعدين الوجداني والمعرفي، والخدمة والتعلم، والتطور الشخصي وتطور العلاقات الاجتماعية (بما في ذلك القيادة). ويعمل هذا التعلّم نظراً لطبيعته متعددة التخصصات على إلهام الطلاب للاهتمام بالقضايا الرئيسة من منظور تخصصات متعددة. ونظراً إلى أن الطلاب «يجرّبون القضايا بدلاً من مجرد قراءتها» و«التعلم عن طريق التعبير عن المعنى في أثناء عمل الأبحاث، والتخطيط، والتطوع، والمشاركة الحقيقية في حل المشكلات واتخاذ القرارات»، إنّ التعلم الخَدَمي يوفّر نافذة للطلاب من أجل مشاهدة تطبيقات الحياة الواقعية لما سبق أن تعلموه

داخل المدارس (Pleasants, Stephens, Selph, & Pfeiffer ;2004; p 17)؛ لذا، يعدّ التعلم الخَدَمي طريقة للتغلب على الفصل بين العالم النظري للتعليم وأوضاع العالم الواقعي من خلال التكامل والمشاركة (Speck, 2001). ويعزّز أيضاً التفكير الإبداعي للأسباب الآتية:

> ... لكي يحدث التفكير الإبداعي، ويستمر بالحدوث، يتعين وجود فرصة كبيرة لشيء واحد كي ينتج شيئاً آخر والقيام بشيء ما حيال المعلومات التي تواجهنا، لذا، من الحتمي أن يؤدي أي تشجيع حقيقي للتفكير الإبداعي داخل المدارس والجامعات إلى دفع الطلاب خارج نطاق الغرفة الصفية، والكتب المقررة، والمعلمين. (Torrance & Safter ;1990 p 11، المذكور في Terry, 2003).

وعلاوةً على ذلك، فقد وظّف التعلم الخدمي بنجاح بوصفه طريقة عمل لنشر تعليم القيادة. وتحتضن تنمية المهارات القيادية فلسفة أن القيادة مكوّنة من مجموعة مهارات يمكن تعلمها، وأن كثيراً من الطلاب الموهوبين يظهرون إمكانات قيادية leadership potentials (على سبيل المثال، شعور قوي بالعدالة الاجتماعية، والالتزام، والمثابرة والمسؤولية، والثقة)، ولكنهم قد يحتاجون إلى تلمذة إضافية لينموا كقادة أكثر كفاءة (انظر الجدول 1.11). ولمّا كان مفهوم القيادة يتجاوز عملية الانتخاب أو التعيين في منصب، ويمكن تعزيزها من خلال الممارسة والخبرة، فإن التعلم الخَدَمي يزوّد الطلاب بفرص القيادة، والتأمل في نمط القيادة الخاص بهم، ويصقل كلاً من مهاراتهم الحياتية الخاصة بالتعاون، والإقناع اللفظي، وتحديد الأهداف، وحل النزاعات، والتخطيط، وتحديد الأولويات (Pleasants et al., 2004). وتؤدي تأملات الطلاب المتعلقة بخبرة التعلم الخَدَمي، المقرونة برؤيتهم الشخصية وقيمهم الداخلية، إلى تشكيل الإستراتيجيات القيادية والإجراءات الخاصة بهم. وعليه، يتضمن التعلم الخَدَمي تمكين الطلاب من الخدمة والقيادة.

يستعرض هذا الفصل الأبحاث المتعلقة بالتعلم الخَدَمي وبرامج تنمية القيادة، وتحليلها. ويستكشف أيضاً النظريات العامة المتعلقة بكل من التعلم الخَدَمي، والقيادة، والموهبة،

| جدول 1.11<br>خصائص الإمكانات القيادية لدى الشباب الموهوبين | |
|---|---|
| **الفعالية المعرفية** | **الفعالية الوجدانية** |
| • مستويات عالية من الطاقة والدافعية والحماسة<br>• المثابرة<br>• معالجة كمية واسعة من المعلومات والاحتفاظ بها<br>• القدرة على مشاهدة علاقات جديدة<br>• القدرة على التفكير التباعدي، وحل المشكلات بطريقة إبداعية، والاستنتاج بطريقة نقدية<br>• القدرة على متابعة المهام وإتمام الأهداف<br>• تفضيل العمل المعقد والصعب<br>• نمو لغوي متسارع، وقدرة لفظية عالية | • القدرة على التسامح مع الغموض (مثلاً، المرونة في التفكير والتصرف)<br>• الحساسية بمشاعر الآخرين<br>• حبّ المسؤولية<br>• إظهار المبادرة<br>• التآلف مع مجموعات متنوعة من الأفراد<br>• بروز الوعي الذاتي<br>• التطلعات العالية للنفس والآخرين |
| **ملاحظة:** مقتبس عن مانينغ (Maninig, 2005) | |

وكذلك دراسات الحالة المتعلقة بجودة برامج تنمية التعلم الخَدَمي / القيادة التي تلبّي حاجات المراهقين الموهوبين، بسبب إطلاعها على العلاقات بين هذه المكوّنات الأربعة. واستعملت تضمينات المناهج لنتائج الأبحاث في صياغة نموذج للتعلم الخَدَمي خاص ببرامج الموهوبين.

## التعلم الخَدَمي، والقيادة، والنمو الوجداني الخاص بالشباب الموهوبين

وفقاً لباسو (Passow, 1989)، تهيئ القدرة المعرفية المتقدمة، وبروز الحماسة لدى الأطفال الموهوبين المجال لتجربة المخاوف الاجتماعية والأخلاقية والمعنوية العميقة بصورة كمية، وكذلك بصورة نوعية. ويمكن أن توفر المشاركة الفعالة في مشروعات التعلم الخَدَمي المصممة جيداً الخبرة التعليمية المتمايزة التي يتطلبها تطوير أولئك الطلاب ليصبحوا مواطنين يتمكّنون من حمل المسؤولية، ويهتمون بما يحدث داخل أوطانهم، وكذلك في العالم. إن تعريض الطلاب الموهوبين أيضاً إلى فرص المشاركة المجتمعية والمدنية سيعالج

حاجاتهم القوية لتحقيق العدالة الاجتماعية. ويمكن أن تساعد مشروعات التعلم الخَدَمي ذات التحدي على إيجاد الظروف الاجتماعية التي تدعم عملية تنمية المواهب والتركيز عليها (Olszewski–Kubilius, 1998). كما أنها تحمل أيضاً أملاً في تحويل الطلاب الموهوبين عقلياً ذوي القدرة على النقد إلى أفراد بنّائين ومنتجين (Eyler & Giles, 1999).

ومن خلال منح الطلاب مرونة متابعة الدراسات البحثية في مجال اهتماماتهم (Pleasants et al., 2004)، فإن التعلم الخَدَمي يضمن عادة التزام الشباب الموهوبين بالمهام التي تكون ذات معنى على المستوى الشخصي. وعلاوةً على ذلك، فإن تمكين الطلاب من بدء مشروعاتهم الخاصة يمنحهم الشعور بالتملك، ويمكن أن يعزّز التزام الطلاب، على الرغم من إمكانية احتياج الطلاب الأصغر سنّاً إلى المساعدة والدعم المعرفي scaffolding، وتلمذة الراشدين من أجل اكتشاف مجالات اهتماماتهم.

ويتعيّن أن تُقدّم برامج التعلم الخَدَمي والقيادة للمراهقين الموهوبين الصغار؛ لأنه، على نحو ما أشار سيمونتون (Simonton 1984؛ p 181)، «غالباً ما تبرز احتمالية الإبداع أو القيادة في مجملها في أثناء فترة المراهقة والبلوغ المبكر، ويُكرّس ما تبقى من حياة الفرد لتحقيق هذه العبقرية المحتملة». ولم يكن سيمونتون وحيداً في افتراضه أن مرحلة المراهقة هي الفترة المثلى من الحياة لاكتشاف الإمكانات القيادية ورعايتها. فقد أكد أيضاً علماء آخرون (Black, 1984; Chauvin & Karnes, 1983; Plowman, 1981) أن كثيراً من خصائص المراهقين الموهوبين تمكّنهم من الاستفادة القصوى من تنمية القيادة. ومن المعتقد أن غالبية المراهقين الموهوبين يصلون إلى مرحلة من النضج تكفي لإستبطان خبراتهم، وتحقيق الانفتاح والفضولية في الوقت نفسه (Black, 1984). وعلاوةً على ذلك، تُعد المراهقة فترة نمائية حرجة تتطلب توازناً فرديّاً دقيقاً واندماجاً في المجتمع. وستتمكّن المدارس من خلال دمج التعلم الخَدَمي في مكوّن القيادة داخل المناهج الأكاديمية، من زيادة احتمالية تطور الشباب الموهوبين إلى راشدين توّاقين إلى التفوق ليس فقط من حيث الإنجاز الأكاديمي، ولكن أيضاً في مجالات التميز الاجتماعي المستند إلى القيم. ومن الضروري وجود ضوابط أخلاقية راسخة من أجل تلمذة الموهوبين نحو تحديد أفضل الطرق لاستعمال مواهبهم. ومن خلال

نظرية توازن الحكمة Balance Theory Of Wisdom، أطلق ستيرنبرغ (Sternberg, 1998) مصطلح الحكمة على استعمال الفرد لكل من الذكاء، والإبداع، والخبرة من أجل الصالح العام.

ومنذ نحو نصف قرن، حذّرت هولينغوورث (Hollingworth, 1939) من عدم إغفال وجهة نظر برتراند راسل (Bertrand Russell 1924) التي ترى بأن ذوي الموهبة العالية «يمكن تلمذتهم بصورة أفضل بوساطة المربين من أجل التعامل مع الألعاب غير المؤذية، أو العيش وفقاً لفلسفة عدم القيام بأي شيء»، نظراً لاختراع أشياء مدمّرة مثل الديناميت والسموم، «التي غالباً ما تستعمل، في أيدي رجال متوسطي الأعمار في الدمار والألم». وكانت هولينغوورث ثاقبة النظر في إدراك أنه «ربما كان اقتراح برتراند راسل بصورة عامة أننا لسنا فقط بحاجة إلى دعم القيادة العلمية، ولكن إلى تعزيز القيادة الأخلاقية في العالم الحديث أيضاً». أمّا هذه النداءات الداعية إلى دعم تعليم القيادة والتربية الأخلاقية، وتوفير التجارب القيادية الأخلاقية من الناحية التربوية، فلا تزال تتكرر في الأدبيات الحديثة (Erez, 2005; Greenleaf, 1991; Haensly, 2001; Lindsay, 1988; Passow, 1988, 1989; Roeper, 1988).

وأشارت هولينغوورث (Hollingworth, 1939) إلى العلاقة بين القيادة والموهبة، وقالت إنه على الرغم من النقاش الطويل حول الصفات التي يتعين توافرها في القائد، لكن هناك تطابق في جانب واحد- وهو أن الذكاء يُعد سمة ضرورية للقيادة. ومن خلال استعراضه لثلاثين دراسة بحثت العلاقة بين القيادة والذكاء، استشهد ستوغديل (Stogdill, 1948) بنتائج هولينغوورث (Hollingworth, 1939)، التي أشارت إلى أن القيادة كانت تثبطها التناقضات الشديدة بين ذكاء الأفراد وذكاء المجموعات. وتحدثت هولينغوورث (Hollingworth, 1926) استنتاجات كل من بينيه (Binet, 1905) وتيرمان (Terman, 1925) بأن الطلاب الموهوبين كان لديهم احتمالية أن يصبحوا قادة في أثناء وجودهم في المدارس. واستناداً إلى مراقبتها للأطفال، اقترحت أنه كان هناك تناسب مباشر بين ذكاء القادة وذكاء الأتباع. ووفقاً لدراسة هولينغوورث، بصورة عامة:

فإنــه يتعيــن على الطفل لكي يكون قائداً لمعاصريه، أن يكــون أكثر ذكاءً إلى حدٍّ ما، مقارنة بالذين يفترض به قيادتهم، ولا يُشترط أن يكون أكثر ذكاءً منهم إلى حدٍّ كبير. وهذه الفكرة المتعلقة بتوفر الحــد الأمثل من الذكاء، وليس بوجود فرق شاسع بيــن القائد ومتبوعيه، لها استعمالات مهمة جدّاً بالنسبة لعملية اختيار[القادة] [1]وتدريبهم.

واستنــاداً إلى أعمال كل مــن فيدلر (Fiedler, 2002) وفيدلر ولينك (Fiedler & Link, 1994)، أكد ستيرنبيرغ (Sternberg , 2005 ;p 41) أن:

يؤثــر الذكاء في القيادة تحت ظروف التوتر المنخفض، ولكن يمكنه في الحقيقة إعاقة الأداء تحت التوتــر المرتفــع. وتُعد الخبرة عاملاً مساعداً للقادة أكثر من الــذكاء تحت ظروف التوتر المرتفع، عندمــا لايوجد لديهم متسع من الوقت لتطبيق التقنيات التحليلية لحل المشكلات، ويكونون بحاجة إلى الخبرة لحل المشكلات التي تواجههم.

وافترضت نظرية ستيرنبيرغ WICS (الحكمة- الذكاء- الإبداع- التأليف) للموهبة في القيادة أن القادة المؤثّرين يستخدمون، في قيادتهم، تركيباً من ثلاثة عناصر، هي: الإبداع، والذكاء، والحكمة. ويستعمل الإبداع لتوليد أفكار جديدة؛ وأمّا الذكاء فيستعمل لتحليل جودة تلك الأفكار (الذكاء التحليلي)، وكذلك لتنفيذ الأفكار وإقناع الآخرين بقيمتها (الذكاء العملي)؛ في حين تُستعمل الحكمة بمهارة لتحقيق التوازن بين التأثيرات القصيرة والطويلة الأجل لتلك الأفكار، في أصحاب القرار المحتملين جميعهم (Sternberg, 2003a, 2003b; Sternberg & Vroom, 2002، على نحو ما ورد لدى ستيرنبيرغ، 2005). ونظراً لتركيزه على أن البيئة تؤثر بقوة في درجة قدرتنا على استعمال وتنمية الإمكانات الوراثية التي نمتلكها مهما كانت طبيعتها، فإن نموذج WICS يستند إلى فرضية مفادها أن مكونات «الموهبة القيادية» (مثل الموهبة في الــذكاء والإبداع والحكمة) تمثل إلى حد ما شكلاً لتطور الكفاءة والخبرة في مهارات القيادة والاتجاهات (Stemberg, 20).

---

1. أوردت هولينغوورث (1926، المذكورة في ستوغديل، 1948) أن من المرجح أن يكون معامل الذكاء IQ للقائد ما بين 115 و130 بين مجموعة الأطفال ذوي الذكاء المتوسط. أما الأطفال ذوو المواهب الاستثنائية، ممن يبلغ معامل ذكائهم 160، فسيكون لديهم مشــكلات عنــد توليهم موقعــاً قياديّاً في هذا النوع من المجموعــات، ولكن يمكن أن يكون الواحد منهم قائــداً لمجموعة متوسط معامل ذكائها 130.

## مراجعة أدبيات الموضوع

تفيـد مراجعة أدبيات الموضوع في توضيح حالة التعلم الخَدَمي والقيادة بصورة عامة، وفـي مجال تعليم الموهوبين بصورة خاصة. وهذه المراجعة تستند إلى فرضية تقول أن فهم الأدبيات والأبحاث المتعلقة بالتعلم الخَدَمي تحمل تطبيقات مهمة لتنظيم فرص فعالة للتعلم الخَدَمي مع مكوّن تنمية القيادة الخاص بالمراهقين الموهوبين.

### تعريفات التعلم الخَدَمي ونظرياته

يُنظر إلى تحديد التأثيرات المترتبة في التعلم الخَدَمي على أنه مهمة بسيطة. ومن ناحية أخرى، تُعد نتائج الأبحاث المتعلقة بتأثيرات التعلم الخَدَمي في الشباب مشوشة، ويرجع ذلك جزئيّـاً إلى المجموعة الواسعة من أنشطة التعلم الخَدَمي التي دُرست، وإلى التباين في طرق البحـث المستعملـة من دراسة إلى أخرى (Terry, 2003). وحتـى اليوم، تناول عدد قليل من الدراسات بصورة محددة تأثيرات التعلم الخَدَمي في الأطفال الموهوبين. وقد نتج ذلك بسبب ندرة المؤلفات حول هذا الموضوع، وعدم وجود مناهج خاصة بالتعلم الخَدَمي مكيّفة من أجل تلبية الحاجات المعرفية والوجدانية للموهوبين المراهقين اليافعين.

وعلـى الرغم من أن أدبيات التعلم الخَدَمي قد لا تتفـق معاً بصورة كاملة حول تأثيرات التعلم الخَدَمي في الشباب، لكن التوافق العام يكمن في أن علم أصول التدريس يمكن تطبيقه فـي تعزيز أساليب التعليـم التقليدية، من خلال المشاركة الفعالة للطـلاب في عملية التعلم الخاصة بهم من خلال محتوى التعليم التجريبي المتصل بالموضوع. وقد ورد أيضاً، أن التعلم الخَدَمي يُعرّض الطلاب لشبكة واسعة من الأصدقاء، ومجتمعاتهم، وعالم أبعد

من نطاق الغرف الصفية، مما يعزّز الترابط الاجتماعي، ويزيد من مفهوم الانتماء إلى المجتمع الأكبر.

وتتضمن التأثرات الإيجابية لنوعية برامج التعلم الخَدَمي في الشباب، مكتسبات في مجال التنمية الفكرية والوصول إلى عمق أكبر في مهارات معالجة المعلومات، علاوةً على المكتسبات في مجال التنمية الذاتية مثل المهارات القيادية؛ وتحمل المسؤولية الذاتية؛ وكذلك مسؤولية

الآخرين؛ واحتــرام الذات؛ والثقة بالنفس؛ والدافعية الذاتيــة؛ والقدرة على تحمل الأخطار؛ وحل مشكلات الحياة الواقعية؛ والمهارات التنظيمية؛ ومهارات الاتصال؛ والاهتمام بالآخرين.

وقد ينتج هذا النمو إمّا عبر المشاركة المباشرة في مهام ذات معنى، وإما بصورة غير مباشرة من خلال معرفة أن الخدمة المقدمة للطلاب، إما أن تكون قد ساعدت شخصاً ما أو أسهمت في قضية نبيلة. وبالنظر إلى المميزات الإيجابية التي يقدمها التعلم الخَدَمي للشباب، فقد ربط المؤيدون تأثيرات التعلم الخَدَمي بالحاجات النمائية للمراهقين الصغار، مؤكدين أن التعلم الخَدَمي يمكنه مساعدة المراهقين خلال المرحلة الانتقالية الصعبة التي يمرون بها إلى مرحلة البلوغ، وكذلك في أثناء بحثهم عن الهوية (Kohler, 1982; Schine & Harrington, 1982). وعــلاوةً على ذلــك، أورد وترمان (Waterman, 1997a, 1997b) أن التعلم الخَدَمي فــي المدارس الثانوية يعزّز النمو في مجالات مهمة، مثل الاستعداد للوظيفة، وتوضيح القيم، والاتجاهات نحو المشكلات الاجتماعيــة المُلحّة، والشعور بالكفاءة الذاتية، واحترام الذات، والمسؤولية المدنية.

وعلى الرغم من هذه القائمة الرائعة، فقد لاحظ تيري (Terry, 2003) أن المدافعين عن التعلم الخَدَمي لا يزالون يفتقدون إلى الكثير من الأبحاث من أجل دعم فعالية وضع برامجهم. ولا تزال البحوث التجريبية في مجال التعلم الخَدَمي تُعد متدنية من حيث الكم والنوعية، حتى من حيث اتفاق الآراء. ومقابل أي دراسة أظهرت تأثيرات إيجابية للتعلم الخَدَمي في الطلاب المشاركيــن، يمكن الإشارة إلى دراسة أخــرى أظهرت عدم وجود تأثيرات، أو حتى إلى وجود نتائج سلبية لهذا النوع من التعلم (McLellan & Youniss, 2003). ومن المهم تحديد أسباب عدم انسجام النتائج عبر الدراسات. وتتضمن العيوب المنهجية في الأبحاث السابقة فيما يأتي:

- عدم وجود مجموعات ضابطة [(2)]، أو
- وجود قضايا خطيرة في عملية اختيار العينات في البحوث التي اهتم فيها الباحثون فقــط بالبرامج ذات النوعيــة العاليــة (Meichior, 1997)، أو حين سمح للطلاب

1. يمكن أن يكون عدم وجود مجموعات ضابطة ناتجاً عن أثر هاوثرون* Hawthorne effect، وبالآتي فإن تسجيل تأثير إيجابي من بين الموضوعات ليس ناتجاً عن تجربة التعلم الخدمي، ولكن بسبب معرفة المفحوصين بأنهم يشاركون في دراسة «خاصة» – المحرر.

بالاختيار الذاتي داخل مشروع التعلم الخَدَمي، متجاهلاً التأثيرات الممكنة للتجربة التطوعية السابقة، أو إمكانية اختلاف الطلاب الذين يختارون المشاركة في مشروعات التعلم الخَدَمي بصورة جوهرية عن الطلاب الذين قرّروا عدم المشاركة في الخدمة.

وقد جرت محاولات قليلة نسبيّاً لمناقشة أيّ نتائج سلبية أو غير قاطعة للدراسات، نظراً لأن أكثر الأدبيات أُعدّت لحشد التأييد للتعلم الخَدَمي، وبالآتي فهي تحمل قيماً لمواقف متبنّاة بتحيز من المدافعين مع المستفيدين.

ويكمنُ أحد أسباب عدم توفر عدد كاف من الأبحاث المهمة المتعلقة بالتعلم الخَدَمي، على الرغم من الاهتمام المتزايد بهذا الموضوع، في عدم وجود إطار مفاهيمي واضح يَدعمُ إجراء الدراسات [3]. وفي الواقع، نظراً إلى أن الخدمة ليست نشاطاً واحداً يمكن تعريفه بسهولة، فإن تعريفها قد امتد ليشمل مجموعة من الأنشطة التجريبية، مثل العمل التطوعي، والتدريب الداخلي، وخدمة المجتمع. ونظراً إلى أن خدمة المجتمع[4] والتعلم الخَدَمي والتدريب الداخلي، أنشطة لديها توجهات مختلفة نحو الخدمة والتعلم، فإن أهدافها التعليمية المقصودة تختلف أيضاً (انظر الجدول 2.11). ومن المهم جدّاً للمربين أن يدركوا هذه الاختلافات في أثناء تطبيق مشروعات التعلم الخَدَمي، وعليه، تكون المخرجات التعليمية المقصودة واضحة منذ البداية.

---

* أثر هاوثرون Hawthorne effect مصطلح يشير الى ميل بعض الناس إلى العمل بجدية أكبر وأداء أفضل عندما يكونون مشاركين في التجربة. ويمكن أن يغيّر الأفراد سلوكهم نتيجة للاهتمام الذي يحظون به من الباحثين وليس بسبب أي تلاعب في المتغيرات المستقلة. وقد اكتُشف هذا التأثير وأُطلق عليه هذا الاسم لأول مرة من قبل باحثين في جامعة هارفارد، كانوا يدرسون العلاقة بين الإنتاجية وبيئة العمل في مصنع هاوثورن التابع لإحدى شركات الكهرباء. وأجريت هذه الدراسة في الأصل لتحديد ما إذا كانت زيادة أو خفض كمية الضوء التي يتعرض لها العمال تؤثر في زيادة أو نقصان إنتاجية العمال. ووجد الباحثون أن الإنتاجية تزيد بسبب الاهتمام من فريق البحث لا بسبب التغييرات في المتغير التجريبي- المراجع.

2. وفقاً لجين كيندال Jane Kendall، كان يوجد 147 تعريفاً مختلفاً للتعلم الخدمي في عام 1990 (Schine، 1997). وتتضمن المصطلحات التي ارتبطت بالتعلم الخدمي كلاً من التعليم الواقعي، وحل المشكلات المجتمعية، وخدمة الشباب للمجتمع، والتعلم الخدمي المجتمعي، والتعلم التجريبي، والتدريب المهني، والتدريب الداخلي، وخدمة المجتمع. وأسهمت العقبة الكبيرة المتعلقة بإيجاد تعريف إجرائي مشترك للتعلم الخدمي في جعل عملية تقويم آثاره معضلة – المحرر.

**جدول 2.11**

التمييز بين ثلاثة أنواع من برامج الخدمة

| المقارنة / البرنامج | Community Service<br>**خدمة المجتمع** | Service Learning<br>**التعلم الخَدَمي** | Internship<br>**التدريب الداخلي** |
|---|---|---|---|
| **مجال التركيز الأساسي** | **الخدمة** | **الخدمة والتعلم** | **التعلم** |
| **الرابط الأساسي بنشاط الخدمة** | مرتبط بسبب اجتماعي؛ لا يوجد تركيز تعليمي ظاهري؛ التنمية المدنية، ومن الممكن التنمية الشخصية والاجتماعية. | مرتبط بالتخصصات الأكاديمية؛ تُصمم المشرعات وتُنفّذ انسجاماً مع الأهداف التعليمية المقررة؛ والتنمية الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، ومن الممكن أيضاً التنمية المدنية. | مرتبط بالصناعة أو المهنة؛ ولا يوجد تركيز واضح على التعليم والتنمية المهنية، والتنمية الأكاديمية أيضاً. |
| **التكامل مع المنهاج** | سطحي | متكامل | مساعد للمنهاج/ تكميلي |
| **المنتفعون الأساسيون** | المتلقّون | المتلقّون والمزوّدون | المزوّدون |

**ملاحظة:** مقتبس عن فوركو (Furco, 1997) ومورغان (Morgan, 2002)

واقترح كل من آيلر وجيلز (Eyler & Giles, 1999) أنه على الرغم من ضرورة توفر أحد المخرجات الرئيسة الخاصة بالتعلم الخَدَمي، لكن الدليل على هذا الأمر لا يُعدّ دليلاً قاطعاً. ومن المشكلات التي يواجهها الباحثون في أثناء محاولة توضيح تأثير التعلم الخَدَمي، هي اختلاف طبيعة المشروعات والعصر وظروف الطلاب المشاركين (Morgan, 2002). ولا تنحصر الصعوبة في تعريف المتغير المستقل والخدمة من الناحية الإجرائية فقط، بل تشمل أيضاً مجموعة واسعة من المخرجات الممكنة (بمعنى أن تفاوت خبرات الطلاب تتوقف

علـى تصميم التعلم الخَدَمي) التي تؤدي بدورها إلى تعقيـد عملية تحديد المتغيرات التابعة للدراســة[5]. ولا يزال المربــون يبحثون عن مبادئ عالمية خاصة بتصميم برامج تعلم خدمي ناجحة ومستدامة (Furco, 1994; Terry & Bohnenberger, 1999).

ووفقــاً لكل من ييتس ويونـس (Yates & Youniss, 1998)، يمكــن أن يكون هنـاك سبب آخر للنتائج الضعيفة وغير المنسجمة، يُعزى إلى أن معظم أبحاث التعلم الخَدَمي تُعد نظرية (بمعنى، إذا لم يتوفر وضوح لدى الباحثين حول الفرضيات التي تختبرها دراستهم، وكذلك العملية التي من خلالها يُحِدث التعلم الخَدَمي التأثير المحتمل، فإنهم سوف يغفلون العوامل الوسيطـة المهمة والمحتملة). مثلاً، إذا كان ينظر إلى التعلم الخَدَمي على أن له تأثيراً؛ لأنه يتيح للطلاب تمييز قائدهم الفريد المحتمل وقبوله، فعندئذٍ من المهم للبرامج والأنشطة أن تقدم فرصاً للطلاب لعمل ذلك ضمن إطار منظم، مثل التحقيق في نظرية القيادة.

وخلاصة القول أن جودة الأبحاث المتعلقة بالتعلم الخَدَمي تُعدُّ مشوشة، ولا تزال أيضاً معظم الإجابات تفتقر إلى الوضوح. ويرجع هذا إلى أن الجزء الأكبر من أبحاث التعلم الخَدَمي يتألف في الواقع من عمليات تقويم استعملت فيها معايير مختلفة لدراسة برامج محددة ذات اختلافات مهمة. واستعملت دراسات قليلة المجموعات الضابطة، والاختبارات القبلية والبعدية، والعينات الكبيرة، وتحليل التباين المتعدد لضبط العوامل الأساسية، في حين أن القليل من هذه الدراســات اختبرت الفرضيات، واستشهدت بالأسس النظرية للبرنامج، و/ أو تتبعت إمكانية إحداث التعلم الخَدَمي تأثيرات مستدامة بمرور الزمن (Billig, 2000; Myers–Lipton, 1996). ولا تشكل الأبحاث التجريبية الجزء الأكبر من الأدبيات المتعلقة بالتعلم الخَدَمي، ولكنه يمثل عمليــات تقويــم لأجزاء كتبت من قبــل الممارسين، تذكر ما فعلوه داخــل صفوفهم. ومن بين الدراســات القليلة التي تجمع البيانــات الكمية والنوعية، تظهر النتائــج القوية في المجالات

---

5. على سبيل المثال، تضمنت مراجعة كرافت (Kraft، 1996) لأدبيات التعلم الخدمي ما يزيد على ثلاثين دراسة. وكان من الصعب تعميــم النتائــج بسبب عدم انسجام الدراسات بعضها مع بعض، واختلاف المراحل الدراسية التي تناولتها الأبحاث (تناولت 15 دراسة طلاب المرحلة الثانوية، وتناولت دراسة واحدة طلاب المرحلة المتوسطة والابتدائية، و تناولت 4 دراسات طلاب المرحلة الجامعية، وتناولت دراسة واحدة طلاب ما بعد المرحلة الجامعية، في حين لم تذكر بقية الدراسات المُراجَعَة المرحلة/ المراحل الدراسية للطلاب المشاركين) – المحرر.

النوعيــة، وتعكس قدراً متواضعاً مــن التأثيرات الكمية (Hamilton & Fenzel, 1987). وعلى الرغــم مــن أن دراسات الحالة النوعية تبلغنــا عن التأثير العام لتجربــة الخدمة، فضلاً عن تأثيرهــا الفريــد في كل فرد، إلا أنها تميل إلى الاهتمام بمجموعة أصغر من النتائج أو اختيار مجموعة من الطلاب، وبالآتي تبرز أسئلة مرتبطة بالصدق الظاهري الخاص بها.

**تعريفات القيادة ونظرياتها**

إن تعريفات القيادة، على غرار تعريفات التعلم الخَدَمي، كثيرة ومتنوعة، ولا يوجد تعريف واحد حظي بقبول واسع النطاق. وبصورة عامة، فقد شهدت تطوراً بدءاً من التعريفات البسيطة، والثابتة، والمعتمدة على الصفات الفطرية إلى ما هو أكثر تعقيداً، وهي التفسيرات التفاعلية متعــددة الأبعاد ما بين الشخص- العملية- السياق التي تتناول القيادة بوصفها كياناً متغيراً (Karnes & Bean, 1996; Simonton, 1994). وعلــى الرغــم من أن القيادة ليست موضوعاً جديداً بالنسبة لتعليم الموهوبين[6]، لكنها أحد الموضوعات التي غالباً ما يُتغاضى عنها بوصفها مخرجــاً عرضيّاً لمجمل التجربة التعليميــة (Karnes & Bean, 1991; Roberts, 2004). أمّا تعليــم القيادة الشامل المخصصــ للمراهقين الموهوبين فلم يُبنَ حتى الآن على نحوٍ منتظم فــي معظم المناهــج الدراسيــة (Foster, 1981). وعلى الرغم من إمكانيــة إسهام الأنشطة الصفيــة بصورة عرضية في تنمية القيادة الإيجابية، فإنه من المحتمل عدم التركيز بصورة موسعة على كل من عملية النقاش، واستخلاص المعلومات، والتطبيق، وإتقان مهارات القيادة ومفاهيمها. وتنسجم أدبيات القيادة من حيث الاتفاق على فكرة أن برامج تنمية القيادة القوية (القادرة على تقديم فهم معمق لأهمية الأدوار القيادية وتنمية الشخصية التي يمكن استقاؤها من تجربة تولي القيادة) تُعد ضرورية لمساعدة المراهقين الموهوبين على اكتشاف مهاراتهم القيادية، وتطويرها، وصقلها.

6. أدرِجــت القيادة بوصفها إحدى فئات الموهبة ضمن تقرير مارلانــد (Marland, 1972)، وهو التقرير الوطني الأول حول تعليم الموهوبين، وفي تقرير التميز الوطني: قضية من أجل تطوير المواهب الأمريكية (Department of Education، 1993)، وهو التقريــر الثاني والأخير من بين التقارير الوطنية المتعلقة بتعليم الموهوبين. وتدرج كذلك الكثير من الولايات الأمريكية القيادة ضمن تعريفها للأطفال الموهوبين والمتميزين - المحرر.

وعلى الرغم من القبول الواسع للقيادة بوصفها مكوناً بارزاً لتنمية المواهب، إلا أنها هناك عدد محدود من الدراسات جيدة التصميم التي تتناول فعالية البرامج القائمة لتنمية القيادة والمخصصة للمراهقين الموهوبين. وفي المجمل، لا تتمتع دراسات القيادة بنوعية منسجمة. ويمكن أن يُعزى عدم الانسجام بين الدراسات إلى التفاوت غير المنضبط في التعريفات، والعوامل الأساسية، والمقاييس المعتمَدة (على سبيل المثال، وجود تركيز مختلف داخل البرامج المختلفة للتدريب على القيادة)، وتوفر أدوات قياس تتمتع بالصدق والثبات لتقويم الإمكانات القيادية لدى الطلاب، أو فعالية برامج تنمية القيادة (Karnes & Bean, 1996).

**ربط كتابات التعلم الخَدَمي بالقيادة**

يمكن من خلال مراجعة الأدبيات، استخلاص الكثير من أوجه الشبه بين التعلم الخَدَمي وتعليم القيادة للشباب الموهوبين، بما في ذلك الافتقار إلى أبحاث فعالة، وتوافر نماذج للبرنامج، والتوقيت الحكيم للبرامج في أثناء مرحلة المراهقة، وإمكانية كل من البرنامجين لتنمية الجوانب الشخصية، والاجتماعية والأكاديمية. لذا، فمن الطبيعي إدراج مكوّن القيادة القوية عند تصميم مشروعات التعلم الخَدَمي المخصصة للمراهقين الموهوبين. ولم تجر أي محاولة حتى اليوم من أجل التعميم عبر برامج تنمية التعلم الخَدَمي والقيادة، بهدف استخلاص الدروس المشتركة المتعلقة بمجال تنمية المواهب.

وتقترح الدلائل المستخلصة من الأدبيات الموجودة أن برامج تنمية التعلم الخَدَمي والقيادة المصمّمة بعناية لا تؤثر فقط في كمية التعلم، ولكن أيضاً في الدافعية نحو التعلم، والثقة التي تمكّن الفرد من إحداث التغيير، وتنمية القدرة على المساهمة، وكذلك الالتزام الذي يتطلبه عمل ذلك.. وبالآتي، يُعدّ التخطيط الدقيق للبرامج أمراً بالغ الأهمية.

**تطبيق التعلّم الخَدَمي مع مكوّن تنمية القيادة الخاص بالمراهقين الموهوبين**

اعتماداً على ما سبق، يمكن تعريف النماذج أو التصنيفات الأساسية للتعلم الخَدَمي المخصص لمرحلة الروضة حتى الثاني عشر من خلال ثلاثة عناصر هيكلية رئيسة، هي:

- درجة تكامل الخدمة مع المنهاج المدرسي.

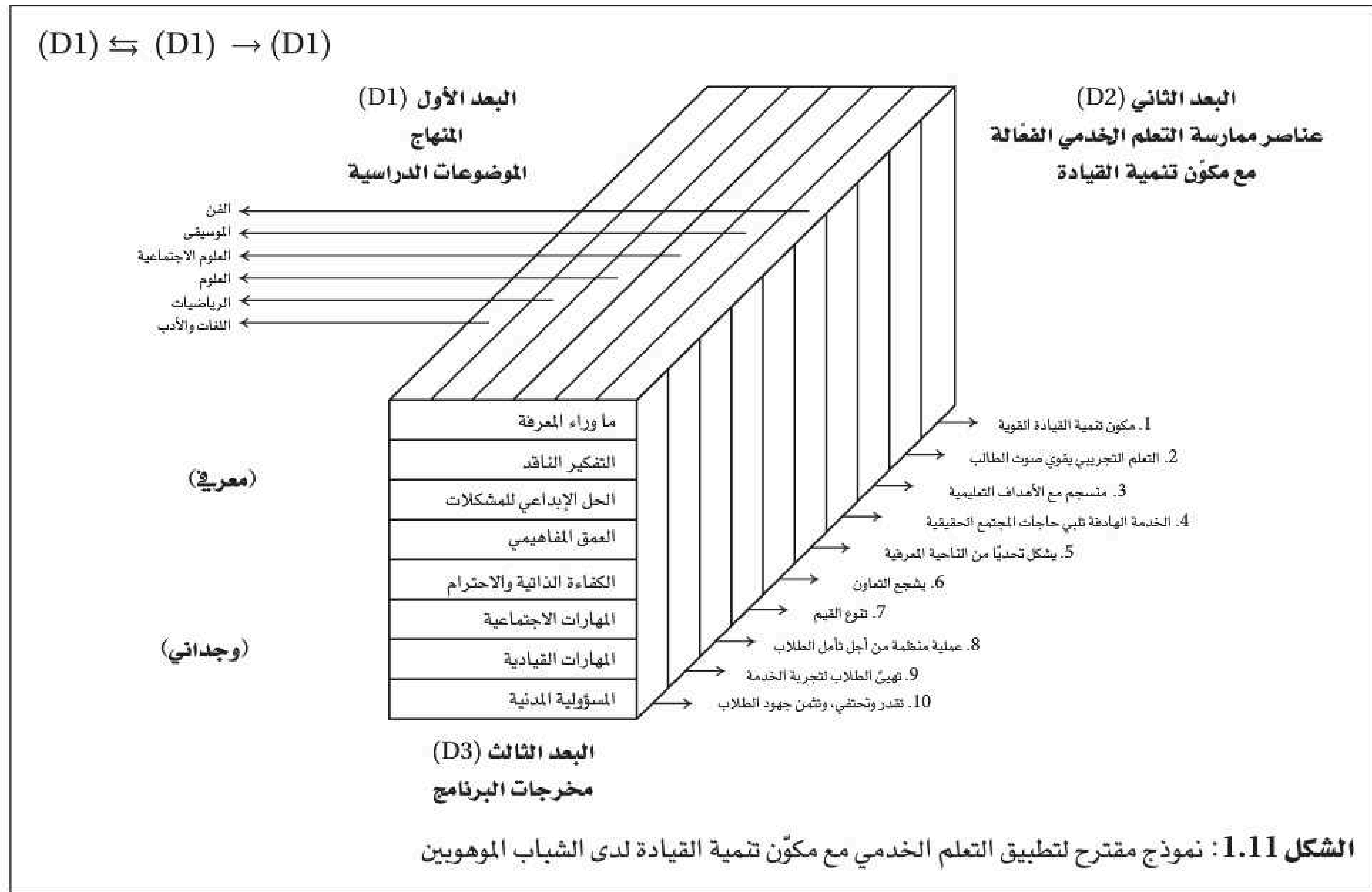
- المؤسسة التي ستحتضن البرنامج وتديره.
- الدرجات والمستويات المتفاوتة لتعلم الطلاب، والخدمة المقدمة للمجتمع.

ويحاول النموذج ثلاثي الأبعاد المقترح هنا (انظر شكل 1.11) أن يضيف بُعداً جديداً إلى أدبيات التعلم الخَدَمي، وتنمية المهارات القيادية من خلال إظهار التكامل بين العناصر الفعالة لممارسة التعلم الخَدَمي (مع مكوّن القيادة القوية) والمنهاج الأكاديمي؛ ومخرجات البرنامج المعرفية والوجدانية المقصودة.

وقد اشتق نموذج تنمية التعلم الخَدَمي / القيادة من دراسة:

- أدبيات التعلم الخَدَمي والقيادة.
- المعايير والإرشادات الخاصة بنوعية مشروعات التعلم الخَدَمي (Alliance for Service–Learning in Educational Reform, 1995; Corporation for National & Community Service, 1990; Honnet & Poulsen, 1989).
- العناصر الأساسية للتعلم الخَدَمي الخاصة بالجمعية التعاونية الوطنية للتعلم الخَدَمي National Service–Learning Cooperative (1998).
- معهد القيادة التابع لبرنامج جامعة ديوك لاكتشاف المواهب (انظر Pleasants et.al., 2004). معهد القيادة المدنية التابع لمركز الشباب الموهوب بجامعة جون هوبكنز، ومشروع التعليم المدني التابع لمركز جامعة نورث وسترن.

ويمثّل البُعد الأول (D1) المنهاج (المواضوعات الدراسية)، التي تتكوّن من اللغات والأدب، والرياضيات، والعلوم، والموسيقى، والفن. ويمثّل البُعد الثاني (D2) عناصر ممارسة التعلم الخَدَمي الفعالة مع مكوّن تنمية القيادة. أما العناصر العشرة فتتمثل من خلال ما يأتي:




**الشكل 1.11**: نموذج مقترح لتطبيق التعلم الخدمي مع مكوّن تنمية القيادة لدى الشباب الموهوبين

1. **لا يكون التعلم الخَدَمي فعالاً تماماً إلا عندما يتكامل مع إطار نظرية القيادة.** مع العلم أن القيادة تُعد مفهوماً مرناً، وقد تتطلب تعديلات دورية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، ويتعلم الطلاب أهمية تلقّي التغذية الراجعة المتعلقة بمشروعاتهم للتأكد من تحقيق أهدافهم الموضوعة (Pleasants et al., 2004).
2. **يتيح التعلم الخَدَمي الفعّال للطلاب تجربة قضايا مباشرة، ويزوّدهم بمعارف مباشرة، واهتمامٍ نشط في مجال الدراسة.** ويسعى أيضاً إلى تحقيق أقصى قدر من طلبات الطلاب لاختيارمشروعات الخدمة وتصميمها وتنفيذها وتقويمها. ولاحظ مورغان وستريب (Morgan, & Streb, 2002) أن المتغير الوسيط الرئيس لتطبيق التعلم الخَدَمي بوصفه وسيلة لإصلاح المجتمع والمحافظة على الديمقراطية، يمثّل مستوى القيادة لدى الطلاب عند تصميم مشروع الخدمة وتنفيذه.
3. **ينشئ التعلم الخَدَمي الفعال أهدافاً تعليمية واضحة تتطلب استعمال مفاهيم، ومحتوى، ومهارات من خلال التخصصات الأكاديمية.** ويتيح ذلك للطلاب متابعة

اهتماماتهم الذاتية وتلمذة مسار دراستهم، مع الاعتراف بأن الطلاب الموهوبين يعملون بصورة جيدة عند تمكّنهم من بناء أهدافهم التعليمية بصورة شخصية.

4. **يشارك الطلاب في مهام الخدمة ذات الأهداف الواضحة، وتلبي الحاجات الواقعية داخل المدرسة أو المجتمع، ولها تبعات كبيرة يعدّها كلٌ من الطلاب والمجتمع مهمة وجديرة بالاهتمام.** ومن الأفكار الرئيسة التي تبرز من الأدبيات التجريبية، طبيعة المهمة وكيفية تجربة الطالب لها وللخدمة أو الوضع داخل المجال. وقد وُجدَ أن لهذا العامل تأثير في المخرجات الشخصية، والاجتماعية، والفكرية لتجربة التعلم الخَدَمي، بغض النظر عن النوع العام للبرنامج (Conrad & Hedin, 1981). أمّا دراسة ويد وبوتنام المسحية (Wade & Putnam, 1995) لطلاب موهوبين في السنة الثانية وآخرين في الصف الحادي عشر من المرحلة الثانوية، فقد اقترحت أن رغبة الطلاب الموهوبين في المشاركة في أنشطة التعلم الخَدَمي والقيادة تميل نحو الزيادة عند تزويدهم بفرص واسعة، تتضمن اتخاذ القرارات، وتحمّل المسؤولية والتأثير الهادف. وما يقوم به الطلاب من خلال تجربتهم هو ما يُعدّ فقط تعليميّاً. وبعبارة أخرى، تصبح التجربة تعليماً تجريبيّاً عندما يشارك الطلاب في أنشطة جديرة بالاهتمام من حيث الجوهر، وأنها أيضاً توقظ الفضول وتحفز إلى التأمل (Giles & Eyler, 1994).

5. **يؤدي التعلم الخَدَمي الفعال إلى مشاركة الطلاب في مهام تتحداهم وتحفزهم معرفيّاً ونمائيّاً.** ويتعين على الطلاب استعمال مهارات التفكير الناقد والقدرات الكامنة dispositions (Ennis, 1985) من أجل اكتشاف المشكلات البارزة بصورة كاملة، وتقدير التعقيدات والعلاقات المتبادلة الموجودة داخل بنية المعلومات التي تشكل تلك المشكلات. ويمكن فقط للطلاب من خلال التحليل والفهم العميقين، أن يتمكنوا في العثور بصورة ناجحة على حلول مبتكرة لمشكلات وقضايا العالم الواقعي. ومن أجل اكتشاف المشكلات البارزة، والتوصل إلى التحليل والفهم العميقين، لا بد من توفر قاعدة معرفية عميقة وجيدة الترابط في واحد أو أكثر من التخصصات الأكاديمية.

6. **يعزّز التعلم الخَدَمي الفعال التواصل والتفاعل مع المجتمع، ويشجع الشراكة والتعاون.** وتعد المدرسة من وجهة نظر التعلم الخَدَمي، أكثر من مجرد مكان يذهب إليه الطلاب من أجل التعلم. فالمدرسة مكان يرجع الطالب منه إلى المجتمع من أجل تطبيق ما تعلّموه عن طريق حل مشكلات المجتمع الحالية. ويمكن للطلاب الاستفادة في وقت واحد من مواهبهم، ومهاراتهم، وطاقاتهم للمساهمة في الوقت الحاضر، وتنمية المهارات والاتجاهات التي من شأنها تحفيز مواطنين لديهم مزيد من الالتزام والمشاركة مستقبلاً. وبصورة مماثلة، تنظر المدرسة إلى المجتمع على أنه شريك تعليمي يمتلك خبرة ومصادر ذات قيمة (National Service–Learning Cooperative, 1998).

7. **يركز التعلم الخَدَمي الفعّال على التنوّع من حيث المشاركون فيه، والممارسات، والمخرجات.** وأكّدت سوسنياك (Sosniak,1999؛ p 169) أنه على النقيض من الأنشطة المدرسية، «ترتبط مهام تنمية المواهب بطرق معيشة وأحاديث الأفراد من مختلف الفئات العمرية، ومن الكثير من المجتمعات والمؤسسات والمنظمات، حتى عبر الزمن التاريخي». لذا، يتعين على المدارس التحدث والعمل مع المجتمع إذا كانت تريد تحقيق التنمية المثلى للمواهب الخاصة بالمراهقين الموهوبين في مجتمعنا. وبعد ذلك فقط يمكن للمدارس أن تصبح مراكز لتبادل المعلومات من أجل التعلم، والتفكير، والأنشطة الوجدانية التي يمكن أن تحدث داخل مجموعة مختلفة من الأماكن الأخرى (على سبيل المثال، المتاحف، والملاعب والمستشفيات، ودور المسنّين، والمكتبات، وأماكن العمل). ويمكن أن تستكمل خبرة المعلمين في معارف موضوع دراسي محدد بوساطة خبرات القادة على مستوى المجتمع في مجالات، مثل علم الآثار، والدراسات البيئية، وعلوم الحياة، والفلك، والفن والمسرح والدراما، والرياضة. ويشكّل البالغون مجموعة واسعة من وكالات الخدمات العامة، والشركات التي تأخذ على عاتقها مسؤوليات توسيع المجالات والبيئات الخاصة بتعلم الطلاب (Heath, 1994).

8. **يحدث التأمل *reflection* لدى الطلاب قبل تجربة الخدمة وفي أثنائها وبعدها، مستعملين أساليب متعددة لتشجيع التفكير الناقد.** ويشكل التأمل قوة مركزية لتصميم أهداف المناهج الدراسية وتحقيقها، ويعد النافذة التي يرى الطلاب من خلالها الفرق الناجم عن أعمالهم داخل المجتمع، حتى لو بدت مثل تلك الأعمال ضئيلة في أثناء الخدمة. وعندما يدرك الطلاب أن لديهم الإمكانية لإحداث الفرق، فمن المرجح أن يشعروا بالإلهام والقدرة على بذل مزيد من الجهد. وعلاوةً على ذلك، يشجع التأمل الذاتي أيضاً الطلاب على نقد نمط ودور القيادة الخاص بهم داخل المدارس و/ أو المجتمع، متيحاً لهم الفرص لتحليل وتقويم الجهود الأقل نجاحاً، أو الحالات التي أخفقت فيها مشروعاتهم بتحقيق الأهداف المنشودة (Pleasants et al., 2004). وتتوافر مجموعة متزايدة من الأدبيات التي تبرهن على مركزية التأمل لعملية التعلم عبر التجريب (Conrad & Hedin, 1982; Eyler, 1993, 2001; Eyler, Giles, & Braxton, 1995; Myers–Lipton, 1994; Rutter & Newmann, 1989). وتقترح الأدلة التجريبية أن التأمل ليس وحده المهم، بل تُعد أيضاً نوعية التأمل مهمة بالقدر نفسه.

9. **لا بد من تهيئة الطلاب ذهنيّاً وتزويدهم بالمعارف والمهارات الضرورية للقيام بمهام الخدمة المناطة بهم بصورة فعالة.** ويُعد هذا أمراً مهمّاً؛ لأن الكثير من مهام هذه الخدمة تنطوي على مواقف غير مألوفة (مثلاً، يمكن أن يربك مظهر الأشخاص المشردين وسلوكهم بعض الطلاب).

10. **تُصمّم الكثير من الأساليب من أجل زيادة تثمين جهود الخدمة لدى الطلاب وتقديرها والاحتفاء بها.**

تؤكد مراجعة الأدبيات المتعلقة بتأثير برامج التعلم الخَدَمي، وتنمية القيادة الخاصة بالمراهقين الموهوبين على أن البرامج جيدة التصميم تمتلك إمكانية تنمية المراهقين الموهوبين من الناحية المعرفية والوجدانية. ويمثّل البّعد الثالث (D3) مخرجات البرنامج، التي تتكون من جانبين رئيسين، هما: المعرفي (ما وراء المعرفة، والتفكير الناقد، والحل

الإبداعي للمشكلات، والتعمق في المفاهيم)، والوجداني (الكفاءة الذاتية واحترام الذات المرتفعين، والمهارات الاجتماعية، والمهارات القيادية، والمسؤوليات المدنية).

وقد عُرضت سابقاً إحدى السمات المميزة للتعلم الخَدَمي، وهي في الحقيقة مرتبطة بالتخصصات الأكاديمية مع مخرجات المتعلم المحددة. وتظهر هذه العلاقة من خلال المعادلة D1 ↔ D2، التي توضّح أن محتوى المناهج (D1) يتفاعل مع عناصر ممارسة التعلم الخَدَمي الفعالة وتنمية القيادة (D2). وتتمثل نتيجة التفاعل بين D1 و D2 من خلال مجموعة من المخرجات المعرفية والوجدانية للبرنامج

(D3؛ وهي، D1 ↔ D2 ↔ D3).

## قضايا تتعلق بتطوير برامج التعلم الخَدَمي والقيادة الخاصة بالموهوبين

من أكبر القضايا التي يتعين على المربين مواجهتها في هذه البرامج أن يُنظر إليها على أنها ذات فائدة للأهداف المعرفية، والوجدانية، وبالآتي لا بد من تحديد المكان المناسب لها ضمن المناهج المدرسية. وعلى الرغم من أن برنامج البكالوريا الدولية International Baccalaureate يتطلب التعلم الخَدَمي بوصفه شرطاً لاستكمال البرنامج، إلا أنه البرنامج الأكاديمي الوحيد الذي يتطلب مثل هذا التعلم. لذا، تبدو الفرص محدودة في أن يصبح التعلم الخَدَمي جزءاً من الدراسة المطلوبة؛ نظراً إلى تركيز المراهقين الحالي على الاختبارات التي تشكّل عبئاً عليهم، وتكديسهم للساعات المعتمدة خلال المرحلة الثانوية استعداداً للالتحاق بالجامعات. ويمكن أن تساعد الجامعات في الجهود الرامية إلى تعزيز فرص التعلم الخَدَمي الذي تقوم به في المراحل الثانوية، من خلال توفير الاعتماد الأكاديمي أو نظام «النقاط» لقبول الطلاب المشاركين في مثل هذا النوع من المشروعات خلال الفصول والسنوات المتعددة.

وتبرز مسألة أخرى من خلال مشروعات التعلم الخَدَمي، وهي صرامة الخبرة. وتفتقر معظم المشروعات إلى دراسات التقويم الأساسية للفعالية، فضلاً عن الدراسات المُحكمة المتعلقة بالمنافع المترتبة عليها. ومن أجل حصول هذه البرامج على الشرعية، فإنها ستحتاج

إلى بعض الأدلــة التجريبية القوية المتعلقة بتأثيراتها الإيجابية مقارنة بما هو موجود حاليّاً. وينتــج عــن الإدراكات الحالية لمثل هذه البرامــج التي يعتقد كثير من المربيــن أنها ضعيفة التنظيم، وتعتمد بدرجة كبيرة على السياق وما يتضمنه من مصادر بشرية لتطبيقها بنجاح. ويـؤدّي العاملـون في المدارسـ دوراً جوهريّاً أكبر في إعداد الطـلاب للمشاركة في مثل هذه المشروعات، وكذلك المراقبة الدقيقة لعملية التنفيذ، من أجل تعزيز الفوائد المرجوّة.

وأخيــراً، يحتاج التعلم الخَدَمي إلى إطار مفاهيمــي. ومن خلال ربطه بتنمية المهارات القياديــة، يبرز مجال تعليم الموهوبين لإثبات فائدته وأهدافه ضمن الحيز الأكبر من برامج تنميــة الموهوبين. اعتماداً على طبيعــة القيادة، التي يمكن تحديدها فــي إطار الموضوعات الدراسيــة، يمكن للطلاب البدء في مشروعات التعلم الخَدَمــي التي تظهر التعلم الأكاديمي، والشخصي والاجتماعي. وبالآتــي، يمكن للتعلم الخَدَمي أن يصبح جزءاً نموذجيّاً من تجربة المرحلة الثانوية الخاصة بالطلاب الموهوبين، وليس شيئاً منفصلاً عنها.

## الخلاصة

افترضــت سوسنيــاك (Sosniak, 1999) مــن خلال عملهــا في مشــروع أبحاث تنمية المواهــب الذي أشرف عليه بنيامين بلــوم Benjamin Bloom، ونفّذه فريق من الباحثين في بداية الثمانينات من القرن الماضي، أن تنمية المواهب مرتبطة بصورة مباشرة بما نقوم به فــي حياتنا اليومية. وبدلاً من الاكتشاف المبكر الــذي تتبعه التنمية، توصّلت الدراسة إلى أن المفحوصيــن «نمت ملكاتهــم واتجاهاتهم بمرور الزمن، ضمن وضــع يشتمل على الراشدين الداعميــن، والأقــران، و أفراد المجتمع الذين يشجعون المشاركــة في أنشطة من نوع مماثل» (Sosniack, 1999; p.166). واعتمــاداً علــى هذه النتائج، مــن المهم للمراهقين الموهوبين أن «يستقطبهم» التعلم الخَدَمي ومكوّن تنمية القيادة في وقت مبكر. وتبشر مثل هذه البرامج بتنمية البالغين الصغار الذين يفهمون قيمة المعرفة، ويتقبلون مسؤولياتهم الاجتماعية، ولديهم الثقــة بقدرتهــم على التأثير الإيجابي في بيئاتهم. ولعل تأثيــر برامج تمكين التعلم الخَدَمي/ تنمية القيادة يمكن تلخيصه بصورة أفضل من أحد المشاركين في معهد القيادة المدنية في عــام 2003 التابــع لجامعة جون هوبكنز، بقوله: «بقي العالم في نهايــة هذه الأسابيع الثلاثة،

تماماً كما كان[من قبل]. ولكن الآن اختلفت الطريقة التي أشاهد من خلالها العالم ونفسي». ويُعد التركيز على التعلم الخَدَمي مع القيادة القوية وسيلة واعدة للأفراد الموهوبين ليس فقط من أجل الوصول إلى تحقيق الذات، ولكن أيضاً لتحقيق الذات من خلال خدمة البشرية (Passow, 1988).

## قائمة المراجع


Aiken, W. (1942). *Story of the eight–year study.* New York: Harper & Brothers.

Alliance for Service–Learning in Educational Reform. (1995). *Standards of quality for service learning.* A SLER guidelines. Alexandria, VA: Author.

Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service partici–pation. *Journal of College Student Development,* 39, 251–263.

Billig, S. H. (2000). Research on K–12 school–based service–learning: The evidence builds. *Phi Delta K pan,* 81, 658–664.

Black, J. D. (1984). Leadership: *A new model particularly plicable to gifted youth. Reston,* VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED253990)

Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people.* New York: Ballantine.

Brandell, M. E., & Hinck, S. (1997). Service learning: Connect citizenship with the classroom. *NASSP Bulletin,* 81(591), 49–56.

Chauvin, J. C., & Karnes, F. A. (1983). A leadership profile of secondary students. *Psy–chological Reports,* 53, 1259–1262.

Conrad, D., & Hedin, D. (1979). Johnny says he is learning through experience *Journal of Experiential Education* . , 2(1), 42–46.

Conrad, D., & Hedin, D. (1981). *National assessment of experiential education:* A final report (Report No. UD022614). Minneolis: Center

for Youth Development and Research, Minnesota University. (ERIC Document Re–production Service No. ED223765)

Conrad, D., & Hedin, D. (1982). The impact of experiential education on adolescent development. *Child and Youth Services,* 4(3), 57–76.

Conrad, D., & Hedin, D. (1989). *High school community service* : A review of research and programs. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools.

Conrad, D., & Hedin, D, (1991). School–based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta pan,* 72, 743–749.

Corporation for National & Community Service. (1990). *Corporation for National & Community Service guidelines for service–learning* . Washington, DC: Author.

Emrnerich, M. (1983). Teaching tomorrow's leaders today. *Educational–Leadership,* 40(6), 64–65.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership,* 43(2), 44–48.

Erez, R. (2005). Excellence and social responsibility. *Gifted Education International,* 20, 246–255.

Eyler, J. (1993). Comparing the impact of two internship experiences on student learning. *Journal of Cooperative Education,* 29(3), 41–52.

Eyler, J. (2001). Creating your reflection m. In M. Canada & B. W. Speck (Eds.), *Developing and implementing service–learning programs* (pp. 35–43). San Francisco: Jossey–Bass.

Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). Where's *the learning in service–learning?* San Francisco: Jossey–Bass.

Eyler, J., Giles, D. E., Jr., & Braxton, J. (1995, November). *The impact of alternative models of service learning on student outcomes.* P‌ er presented at National Society for Experiential Education (NSEE) conference, New Orleans, LA.

Eyler, J., Giles, D. E., Jr., & Braxton, J. (1997). The impact of service learning on college students. *Michigan journal of Community Service Learning,* 4, 5–15.

Feldhusen, J. F., & Kennedy, D. M. (1988). Preparing gifted youth for leadership roles in a r idly changing society. *Roeper Review,* 10, 226–230.

Fiedler, F. E. (2002). The curious role of cognitive resources in leadership. In R. E. Riggio, E. E. Murphy, & F.J. Pirozzolo, *Multiple intelligences and leadership* (pp. 9 1–104). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fiedler, F. E., & Link, T. G. (1994). Leader intelligence, interpersonal Stress, and task performance. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Mind in context: Interactionist perspectives on human intelligence* (pp. 152–1 67). New York: Cambridge University Press.

Follman, J., & Muldoon, K. (1997). Florida Learn & Serve 1995–96: What were the outcomes? *NASSP Bulletin,* 81(591), 29–36. Foster, W. (1981). Leadership: A

conceptual framework for recognizing and educating. Gifted Child Quarterly, 25, 17–25.

Furco, A. (1994). A conceptual framework for the institutionalization of youth ser– vice programs in primary and secondary education. *Journal of Adolescence,* 17, 395–409.

Furco, A. (1997). *School–sponsored service programs and the educational develop– ment of high school students.* Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.

Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1975). From problem solving to problem finding. In I. A. Taylor & J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 90–116). Chicago: Aldine.

Giles, D. E.,Jr., & Eyler,J. (1994). The theoretical roots of service– learning in John Dewey: Towards a theory of service–learning. *Michigan Journal of Community Service–Learning,* 1(1), 77–85.

Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. *American Psy– chologist,* 39, 93–104.

Greenleaf, R. K. (1991). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness.* New York: Paulist Press.

Haensly, P. (2001). Creativity, intelligence, and ethics: Why do our gifted children need them? *Gifted Child Today,* 24(1), 33–35.

Halsted, A. L., & Schine, J. G. (1994). Service learning: The promise and the risk. *New England Journal* of Public Policy, 10(1), 251–257.

Hamilton, S., & Fenzel, M. L. (1987, ril). The effect of volunteer experience on early adolescents' social development. P erpresented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.

Hamilton, S. F., & Zeldin, R. S. (1987). Learning civics in community. *Curriculum Inquiry,* 17, 407–420.

Harris, M. A. (1995). *A descriptive study of selected high school service learning pro– grams in California.* Unpublished doctoral dissertation, Pepperdine University, Malibu, CA.

Heath, S. B. (1994). Play for identity: 'Where the mind is everyday for inner–city youth. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspectives* (pp. 215–228). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

Hecht, D., Schine, J., Halsted, A., & Berkson, N. (1995, ril). *Service learning: A support for personal growth during adolescence.* P er presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED416428)

Hedin, D. (1987). Students as teachers: A tool for improving school climate and productivity. Social Policy, 17, 42–47.

Hensel, N., & Franidin, C. (1983). Developing emergent leadership skills in elementary and junior high students. Roeper Review, 5, 33–35.

Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture.* New York: Macmillan.

Hollingworth, L. 5. (1939). What we know about the early selection and training of leaders. *Teachers College Record,* 40, 575–592.

Honnet, E. P., & Poulsen, S. J. (1989). *Principles of good practice for combining service and learning:* A Wingspread report. Racine, WI: Johnson Foundation.

John Hopkins University Center for Talented Youth (2004). *Civic Leadership Institute Summer 2004 program.* Retrieved June 22, 2006, from http://www.cty.jhu.edu

Johnson, D. W., &Johnson, F. P. (1982). *Joining together: Group theory and group skills* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.

Kames, F. A., & Bean, S. M. (1991). Leadership and gifted adolescents. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent* (pp. 122–138). New York: Teachers College Press.

Karnes, F. A., & Bean, S. M. (1996). Leadership and the gifted. Focus on *Exceptional Children,* 29, 1–12.

Kames, F. A., & Meriweather, S. (1989). Developing and implementing a plan for leadership: An integral component for success as a leader. *Roeper Review,* 11, 214–217.

Keen, C., & Howard, A. (2002). Experiential learning in Antioch College's work–based learning program as a vehicle for social and emotional development for gifted college students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 13, 130–141.

Kohier, M. C. (1982). Developing responsible youth through youth participation. In D. Conrad & D. Hedin (Eds.), *Youth participation and experiential education* (pp. 5–12). New York: The Haworth Press.

Kraft, R. J. (1996). Service learning: An introduction to its theory, practice, and ef– fects. *Education & Urban Society,* 28, 131–159.

Lewis, B. A. (1996). Serving others hooks gifted students on learning. *Educational Leadership,* 53(5), 70–74.

Lindsay, B. (1988). A lamp for diogenes: Leadership giftedness and moral education. *Roeper Review,* 11, 8–11.

Maher, R. E. (1985/1986). Learning leadership. Educational Leadership, 2(4), 26–28.

Manning, S. (2005). Young leaders: Growing through mentoring. *Gifted Child Today,* 28(1), 14–20.

Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Mauricio, C. L. (1997). *Voices of personal growth: High schoolgirls respond to community service and learning.* Unpublished doctoral dissertation, The Claremont Graduate University and San Diego State University, San Diego, CA.

McLellan, J., & Youniss, J. (2003). Two systems of youth service: Determinants of voluntary and required youth community service. *Journal of Youth and Adolescence,* 32, 47–58.

Meichior, A. (1997). *National evaluation of Learn and Serve America school and community–based programs: Interim report.* Waltham, MA: Brandeis University, Heller Graduate School, Center for Human Resources.

Morgan, W. D. (2002). *Building citizenship: Service–learning and student leadership.* Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.

Morgan, W., & Streb, M. (2002). Service–learning: Promoting civic activism or civic athy? *Politics and Policy,* 30(1), 161–1 88.

Myers–Lipton, S. (1994). *The effects of service–learning on college students' attitudes towards civic responsibility, international understanding, and racial prejudice.* Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado, Boulder.

Myers–Lipton, S. J. (1996, Fall). Effect of a comprehensive service–learning program on college students' level of modern racism. *Michigan Journal of Community Service–Learning,* 44–54.

National Service–Learning Cooperative. (1998). *Essential elements of service–learning for effective practice and organizational support* . Roseville, MN: National Youth Leadership Council.

Newmann, F. M., & Rutter, R. A. (1983). *The effects of high school community service programs on students' social development.* Madison: Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin.

Newmann, F. M., & Rutter, R. A. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education,* 62, 22 1–238.

Olszewski–Kubilius, P. (1998). Developing the talents of academically gifted high school students: Issues for secondary school administrators. *NASSP Bulletin,* 82(595), 85–92.

Owens, I. R. (1982). Experience–based career education: Summary and implications of research and evaluation findings. In D. Conrad & D. Hedin (Eds.), *Youth participation and experiential education* (pp. 77–91). New York: The Haworth Press.

Parker, J. P.(1983). The leadership training model. G/C/T, 29(5), 8–13.

Passow, A. H. (1988). Educating gifted persons who are caring and concerned. *Ro–eper Review,* 11, 13–15.

Passow, A. H. (1989). Educating gifted persons who are caring and concerned. *Gifted Education International,* 6, 5–7.

Piirto, J. (2003, November). *"I live in my own bubble": The values of talented ado–lescents using the Rokeach Value Survey before and after September ii,* 2001. P er presented at the annual meeting of the National Association for Gifted Children, Indianolis, IN.

Pleasants, R., Stephens, K. R., Selph, H., & Pfeiffer, S. (2004). Incorporating service learning into leadership education: Duke TIP's Leadership Institute. *Gifted Child Today,* 27(1), 16–21.

Plowman, P. D. (1981). Training extraordinary leaders. *Roeper Review,* 3(3), 13–16.

Porter, P. D. (1981). We should he teaching leadership skills and competencies. *NASSP Bulletin,* 65(444), 76–80.

Roberts, J. L. (2004). Leadership is a "must" for children who are gifted and tal–ented. *Gifted Child Today,* 27(1), 5.

Roeper, A. (1988). Should educators of the gifted and talented be more concerned with world issues? *Roeper Review,* 11, 12–13.

Rutter, R. A., & Newmann, F. M. (1989). The potential of community service to en–hance civic responsibility. *Social Education,* 53, 371–374.

Schine, J. (Ed). (1997). *Service learning.* Chicago: The University of Chicago Press.

Schine, J. G., & Harrington, D. (1982). *Youth participation for early adolescents: Learning and sewing in the community.* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Shumer, R. D. (1994). Community–based learning: Humanizing education. *Journal of Adolescence,* 17, 357–367.

Simonton, D. K. (1984). Genius, creativity, and leadership: *Historiometric inquiries.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Simonton, D. K. (1994). Greatness: *Who makes history and why?* New York: The Guilford Press.

Sosniak, L. A. (1999). An everyday curriculum for the development of talent. *Journal of Secondary Gifted Education,* 10, 166–172.

Speck, B. W. (2001). Why service learning? In M. Canada & B. W. Speck (Eds.), *Developing and implementing service–learning programs* (pp. 3–13). San Francisco: Jossey–Bass.

Sternberg, R.J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology,* 2, 347–365.

Sternberg, R. J. (2003a). WICS: A model for leadership in organizations. *Academy of Management Learning and Education,* 2, 386–401.

Sternberg, R. J. (2003b). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized.* New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of giftedness in leadership. *Roeper Review,* 28, 37–44.

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology,* 25, 35–7 1.

Terry, A. W. (2000). *A case study of community action service learning on young, gifted adolescents and their community.* Unpublished doctoral dissertation, The University of Georgia, Athens.

Terry, A. W. (2003). Effects of service learning on young, gifted adolescents and their community. *Gifted Child Quarterly,* 47, 295–308.

Terry, A. W., & Bohnenberger, J. E. (1999, January). *Connecting community problem solving to service learning initiatives.* Per presented at the meeting of the board of trustees of the International Future Problem Solving Program, Ann Arbor, MI.

Terry, A. W., & Bohnenberger, J. E. (2003). Service learning: Fostering a cycle of car– ing in our gifted youth. *Journal of Secondary Gifted Education,* 15, 23–32.

U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. (1993). *National excellence : A case for developing America's talent.* Wash– ington, DC: U.S. Government Printing Office.

Wade, R. C., & Putnam, K. (1995). Tomorrow's leaders? Gifted students' opinions of leadership and service activities. *Roeper Review,* 18, 150–151.

Wang, W. (2000, ril). *Service learning: Is it good for you?* Per presented at the An– nual Meeting of the American Educational Research Association Conference Roundtable, New Orleans, LA.

Waterman, A. S. (l997a). An overview of service–learning and the role of research and evaluation in service learning programs. In A. S. Waterman (Ed.), *Service– learning: plications from the research* (pp. 1–22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Watennan, A. S. (1 997b). The role of student characteristics in service– learning. In A. S. Waterman (Ed.), *Service–learning: Aplications from the research* (pp. 95–105). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Yates, M., & Youniss, J. (1998). Community service and political identity develop– ment in adolescence. *Journal of Social Sciences,* 54, 495–515.

# برامج وخدمات بديلة: استجابة إبداعية للحاجات غير المُلبّاة للطلاب الموهوبين

جويّس ل. فانتاسل- باسكا

## مقدمة

ضــمّ هذا الكتاب مجموعة من القضايــا التي تُعد حاسمة في تنمية مواهب جلّ الطلاب الأمريكيين الموهوبين. وقد تناول أيضاً وصف تاريخ هذه البرامج وطبيعتها بصورة تفصيلية، والأدلــة التي تثبت فعاليتها، وإسهاماتها فــي نشر جهود تعليم الموهوبين على نطاق واسع في المدارس والجهات المسؤولة، والتعريف بالقضايا والمخاوف المرتبطة بتنفيذ هذا النوع من البرامــج، بما في ذلك المخاوف المتعلقة بالتحاق الطلاب الفقــراء والملوّنين بهذه البرامج واستمرارهم فيها.

أمــا بالنسبة للبرامج الصيفية المخصصة للطلاب الموهوبين، خاصة التي تستند إلى نموذج البحث عن المواهب، فينشأ قلق كبير من تجاوب المدارس في توفير المساقات المترابطة والمناسبــة التــي تتوافق مع مجــالات الأداء المتقدمة التي يظهرها الطــلاب. ومن المخاوف الأخــرى ذات الصلة، مدى منح المدارس الاعتمــاد أو التسكين للطلاب، الخاص بالمساقات الصيفية المكثفة والسريعة التي يلتحقون بها. وحتى الآن، ربما تُعدُّ هذه البرامج الأكثر أهمية في مجال تعليم الموهوبين، اعتماداً على التجميع الاعتيادي للبيانات المتعلقة بتقدم الطلاب من خلال أشكال التقويم المتعددة، بما في ذلك الاختبارات المقنّنة والمقاييس المطوّرة التي يطبقها المعلمــون. واستمرت الدراسات البحثية بإظهار فعاليــة تعلم الطلاب دروساً سريعة

في جلّ الموضوعات الدراسية. وعلاوةً على ذلك، تطور الجامعات التي تديرهذه البرامج منتجات خاصة ذات فائدة لمدارس الموهوبين، في صورة تقارير وإرشادات لتطوير البرامج المخصصة للمتعلمين الموهوبين في الموضوعات الدراسية كافة. وتُعد برامج البحث عن المواهب جميعها ذات طابع مؤسّسي جيد من حيث الإعداد لها، على مدى سنوات من العمل المتواصل منذ بداية الثمانينات من القرن العشرين.

أما بالنسبة للطلاب الملوّنين، فتظهر قضية برامج خارج المدرسة مرتبطة بصورة وثيقة بقضايا الهوية العرقية والانتماء إلى مجموعات الأقران. وعلى الرغم من أن الأبحاث قد أظهرت أن نجاح أولئك الطلاب في الحياة مرتبط بصورة وثيقة بمتابعة الأنشطة الأكاديمية، ولكنهم أيضاً بحاجة إلى تنمية هويات عرقية قوية يمكنها تعزيز مهارات القدرات ذات الثقافة الثنائية. وتقدم مجموعة الأقران الداعمة ذات القيم والتطلعات المتشابهة مساعدة واضحة في هذا الصدد. ويمكن لمعايير التحديد الخاصة بالمناطق التعليمية، أو جهل أولياء الأمور بأهمية هذه الخيارات، إعاقة الوصول إلى فرص خارج المدرسة، حتى يومنا هذا. وقد أشير إلى بيانات مسألة مهمة تتعلق بالمجموعات العرقية المختلفة في الفصل الثالث، من أجل دعم تبريرهذه الحاجات المستهدفة.

أما بالنسبة للبرامج المخصصة للموهوبين على مستوى الجامعة مع التركيز على النتائج وخدمة الطلاب الفقراء والملونين وتلك التي تقدم مجموعة متكاملة من الخدمات بما في ذلك التلمذة، والتنشئة الاجتماعية، وأنشطة الأقران، وكذلك الدراسة الأكاديمية السنوية، والفرص الصيفية، فتظهر القضية المركزية في عملية استمرارية الطلاب، وإيجاد السبل لتقديم الدعم الشخصي والاجتماعي لأولئك الطلاب الذين يحتاجون إلى الالتحاق ببرامج أكاديمية متحدية خارج نطاق الأوساط المدرسية. وتمتلك هذه البرامج بعض الدلائل على فعاليتها، خصوصاً أن تقويم البيانات يتطلب توفر الرضا لدى الطلاب وأولياء الأمور تجاه هذه البرامج من نواحٍ كثيرة، خاصة الأكاديمية والاجتماعية والشخصية. وتتوافر صلات وثيقة بالمناطق التعليمية، من حيث توفير تدريب للمعلمين خاص بمدرسّي المساقات الذين يُختارون من المناطق التعليمية. أما الأدلة المتعلقة بالمنتجات المطوّرة لاستعمالها في المناطق التعليمية فلم تُتناول. ويحظى

البرنامج الموضّح في الفصل الرابع (مشروع جامعة الشباب الصغار) بتاريخ أطول من العمل، ويعود إنشاؤه إلى منتصف السبعينات من القرن العشرين. وغالباً ما يكون الطابع المؤسّسي لهذا النموذج الشامل مهدَّداً من قبل محدودية التمويل أو المصادر التي يتطلبها تنفيذ كل عنصر من عناصر البرنامج؛ لأن مثل هذه البرامج تعدُّ مكلفة من الناحية التشغيلية، بالنظر إلى عدد من المصادر التي تُقدم لكل طالب.

أما بالنسبة للمدارس الداخلية العامة المخصصة للموهوبين، فيبدو أن التحديات الرئيسة تكمن في مسألة كيفية تعزيز تطويرها في ولايات البلاد جميعها. على الرغم من أن الفصل يوضّح ملامح ثلاثة نماذج مختلفة من هذه المدارس، لكن صلب الموضوع يتعلق بوجود عدد قليل من الولايات التي تمتلك أيّاً من هذه النماذج في الوقت الذي تعاني فيه برامج الموهوبين على مستوى المدارس من التخاذل. وهناك قضية أخرى أيضاً، بطبيعة الحال، وهي الفعالية النسبية لأحد النماذج مقارنة بالآخر الأمر الذي لا تتوافر عنه أي بيانات حتى اليوم. وأخيراً، يبرز الكثير من القضايا خلال عملية تنظيم هذه المدارس، من حيث اختيار الطلاب، والمناهج الدراسية، واختيار المعلمين، ومسؤولية إبلاغ النتائج الجهات المعنية كافة. ويعود تاريخ هذه المدارس إلى بداية السبعينات من القرن العشرين، ويوضح التطور التدريجي لمفهومها على مدى العقود الآتية في الولايات المنتقاة. ويظهر الطابع المؤسّسي قويّاً، حتى اليوم، ويتعين أن تتعامل هذه المدارس سنويّاً مع المجالس التشريعية في الولايات لضمان توفر مستويات التمويل الكافي من أجل استمرار عملية تشغيلها. وتقتصر بيانات مسألة الأبحاث على فعالية النماذج، على الرغم من أن المؤشرات المتعلقة بأداء الطلاب في المدارس كلها لا تزال عالية بما يكفي للأخذ بحجة الاستمرار. وعلى الرغم أيضاً من أن مدارس النموذجين الأول والثاني جميعها تأخذ في الحسبان أن تعمل مع المناطق التعليمية المحلية بوصف ذلك جزءاً من مهمتها، لكن يتوفر القليل من الدلائل المتعلقة بتأثير هذا النوع من النشاط في تغيير المدارس التقليدية،ولا تنشر أيضاً المنتجات القادمة من أنشطة هذه المدارس لحقل الموهوبين بصورة اعتيادية.

ومن خلال النظرة المتعمقة لإحـدى المدارس الداخلية المخصصة للموهوبين، تظهر القضايا بالتكتل حول التأثير التفاعلي بين كل من الطلاب الملتحقين والمنظمة وعملية تشغيل المدرسة. أما الكيفية المتعلقة بموضوعات التنوّع، وتنمية المواهب، وتشابك الأدوار الاجتماعية فتعرض من خلال الفصل على أنها مركزية لنجاح هذه المشروعات الداخلية. أما التساؤلات المتعلقة بمدى استفادة الطلاب الموهوبين من هذا النوع من المدارس، فتبرز إلى جانب قضية استعـداد الطلاب للتوقعات الصعبة فـي حالة عدم خوضهم تجارب سابقة مماثلة، خصوصاً فيمـا يتعلق بتوقعات الواجبات المنزلية وتطوير المنتجـات بصورة متقدمة. والطلاب الذين يتركـون المدرسـة يفعلون ذلك في المقـام الأول نظراً إلى الضغـوط الأكاديمية التي يصعب التكيف معها لضخامتها. وحتى اليوم، تقترح الأدلة الإثنوغرافية الخاصة بالمدارس أن معظم الطلاب يستفيدون بصورة كبيرة من البيئات التي تُقدِّر بصورة واضحة الفروق الفردية، وتوفر مجموعات أقران داعمة، وتقدم التحدي الفكري والتحفيز بصورة منتظمة.

أما بالنسبة لخدمات الإرشاد الشخصية المخصّصة للموهوبين، فتظهر القضية الرئيسة مـن خلال ندرتها في هذا البلد. ويبرز هذا الفصل بصورة جيدة الحاجة لمثل هذا النوع من الخدمات، ويلخص الأدبيات المتعلقة بالتأثير الناتج عن هذا النوع من الخدمات، ويقدم تعليقاً قصصيّـاً حول إحدى خدمات هذه البرامـج المخصصة للطلاب الموهوبين. وحتى اليوم، لا يمكـن أن نجـد في أي مكان آخر تكراراً لمثل هذا النموذج، وهو نموذج يقدم الإرشاد النفسي والاجتماعي والأكاديمي والمهني الذي يحتاج إليه الطلاب الموهوبون بصورة ماسة عبر مجموعة واسعة من القدرات. أما الأبحاث المتعلقة بالفعالية فهي محدودة بسبب عدم وجود مثل هذه النماذج لدراستها، وكذلك أيضاً بسبب عدم وجود منتجات قابلة للتطبيق لاستخدامها في تنمية المواهـب. أما برنامج دراسة الموهبة الاستثنائية، مـن ناحية ثانية، فقد قدم خدمة حقيقية لمجتمـع الموهوبين من خلال إصدار مجلة تخيّل، الموجهة نحـو القضايا الجامعية والتنمية المهنية الخاصة بالمراهقين الموهوبين وأسرهم. وتمكّنت أقدمية النموذج الموصوف سابقاً مـن اجتياز السمة المميزة لهذا العقد، فضلاً عن الجذور الراسخة المتمثلة في وجود كل من برنامج البحث عن المواهب والدعم المالي الخارجي، وكذلك التكفل باستمرار هذا النموذج.

أمــا بالنسبــة للمسابقات والمنافسات، فلا تــزال قضايا التميز والمســاواة تسعى بجد لتحديــد من يحق له التنافس، وكيفية تحقيق الوصول إلــى البيانات ذات العلاقة. ويستكشف هــذا الفصل أيضاً القضية الحتمية المتعلقــة بالمقارنة الاجتماعية وما إذا كانت المسابقات مفيــدة أو معيقة للنمو فــي مجال معيّن. فهل يعمل عدم الفوز فــي المسابقات على أنه محفز لمواصلــة تنميــة المواهب، أو أنه فقط يؤكد على أن المواهب فــي مجالات معيّنة كانت عادية فــي أحسن الأحــوال؟ وتقترح الأبحاث المتعلقة بالأفراد ذوي الموهبــة العالية أن المسابقات تثيرهم من أجل تطوير معايير داخلية للتميز تحفّزهم إلى متابعة مجالات معيّنة من المواهب علــى مرّ الزمن. وحتى اليــوم، تتوافر بحوث قليلة تتعلق بكيفية استجابة الطلاب الأقل موهبة فــي مجال معيّن. وأُجريــت بعض الدراسات التي توثق التأثيــرات المترتبة على المشاركة في المسابقــات بمرور الزمن، مقترحة أن المسابقات كانت ذات فائدة في تنمية المهارات، وأما بالنسبــة والمسابقات التعاونية، مثل برنامج حل المشكلات المستقبلية، وفي تنمية المهارات الاجتماعيــة، على حدٍّ ســواء. وتوظّف المدارس منتجات كثير مــن المسابقات بوصفها جزءاً مــن المنهــاج الدراسي الخاص بالطلاب الموهوبين. ونظراً إلــى أن تحديات المنافسات تُعد متقدمة، وغالباً ما تستند إلى حل المشكلات، وتتطلب مستويات عالية من التفكير، فإنه ينظر إليهــا أيضاً على أنها تتضمن العناصر الحقيقيــة للمنهاج الجيد المخصص للموهوبين. ومع ذلك، يشير الفصل الثامن إلى أهمية ربط أنشطة المنافسة بالمنهاج السليم الذي يقدم مدى زمنيّاً وتتابعاً ملائماً للمهارات المتعلقة بمجال معيّن من الموهبة. وغالباً ما تُدار المسابقات والمنافسات من قبل منظمات خارجية مرتبطة بمجالات دراسية معيّنة، تمتلك تاريخاً طويلاً في العمل على مستويات المنطقة والولاية والوطن.

أمــا بالنسبــة للتعلم عن بُعــد، فتدور القضايــا المركزية المتعلقــة بالمخاوف حول نقل مساقات التعليم المباشرإلى أشكال تكنولوجية، والصراع الناجم عن تحديد الطلاب الموهوبين المرشحين للمشاركة في هذه الأنواع البديلة للتعلم. ويُعد تاريخ التعلّيم عن بُعد طويلاً وعريقاً، على الرغم من استمرار تكنولوجيا الاتصالات في عمليات التحديث والتأثير في أعداد الطلاب الموهوبين الملتحقين ببرامج التعلم عبر الإنترنت. وتُعد أدلة الأبحاث المتعلقة بالفعالية حديثة النشــأة، وأن عــدداً قليلاً أيضاً مــن هذه البرامج يتوفر على نحو واســع، وتتوقف تكلفة عملية

تطويرهــا علــى الجهات المختلفة. ويمثّل التعلّيم عن بُعد بوضــوح أكثر أشكال الأعمال الحرّة للبرامــج البديلة في الوقت الحالــي، حيث يُصمّم ويُسوّق من خارج المناطق التعليمية، ويكون متاحاً بتكلفة، لكل طالب على حدة. ومع ذلك، يبدو أن مستقبل التعلّيم عن بُعد مشرق للغاية، نظراً إلــى إمكانية وصوله إلى مجموعات الطلاب في المناطق الريفية عبر آليات الاتصالات البعيدة، وهــي إستراتيجية تستعملها بنجاح بعض المدارس الداخلية المخصصة للموهوبين علــى مستوى الولاية. وتستنــد أيضاً إمكاناتها التي يقدمها الموقع لــذوي الموهبة العالية إلى المرونة في الزمان والمكان، وكثير من الطلاب الذين يفضلون التعلم بصورة مستقلة.

أما بالنسبة للتلمذة Mentorship، فترتبط القضايا الحاسمة بإدارة البرنامج وتنظيمها، وغالباً ما تتطلب المهام التنسيق من قبل المدارس أو الجامعات على النقيض من الموضوعات الدراسية. ومن المهم لعلاقات التلمذة الناجحة إيجاد حدٍّ أمثل من التوافق بين الموجِّه والمتدرب من حيث نوع الجنس، والعرق، ومجال التخصص، وحتى الخلفية الاجتماعية الاقتصادية من أجل الحصول على المزايا المزدوجة لنماذج القدوة والخبرة من أجل زيادة نمو المتدرب في مجال التخصص الدراسي. ومن ناحية ثانية، تتطلب قضايا أخرى مهمة العناية، بتوفيرعدد مناســب من الموجهين والمحافظة على استمرارية أعداد منهم، وإعدادهم للقيام بمهامهم، والعناية أيضاً بنظام للحوافز لكل من الموجِّهين والمتدربين من أجل مواصلة العلاقة الرسمية. وتستمد الأبحاث المتعلقة بنجاح علاقات التلمذة بصورة أساسية من الأدبيات المتعلقة بتطوير المواهب العلمية، وهي تقترح أن الموجِّهين يؤدون دوراً حاسماً بالنسبة لاستمرار الطلاب في متابعة المهن العلمية، خصوصاً عند نقاط التحول الرئيسة في التعليم المدرسي- بعد الدراسة الثانوية، وبعد الحصول على درجة البكالوريوس. وأنتجت برامج التلمذة الحالية القليل لإرشاد المناطق التعليمية من أجل تطوير مثل هذه البرامج، لكن الكثير منها أصبح ذات طابع مؤسّسي، مثل معهد أبحاث العلوم وبرنامج أبحاث سنغافورة. وكذلك وضع التلمذة الرسمي الذي قدمه المعلمون في صفوة المدارس العلمية موضع التنفيذ، من أجل مساعدة الطلاب على التنافس فــي برنامج إنتــل للبحث عن المواهب العلمية، وهي المسابقة العلمية الأوسع في البلاد. وتُعد أقدمية علاقات التلمذة أزلية، إذ تعود بتاريخها إلى العصور القديمة.

أمــا بالنسبة للتعلم الخَدَمــي (Service Learning)، فتكمــن القضايا الحاسمة على ما يبدو، في كيفية ربط المفهوم بالبرامج الفضفاضة ضمن إطار مفاهيمي، حيث يمكن استعماله على أنــه نموذج مخصص لتطوير البرامج المستقبلية لهذا النــوع من التعلم. ويركز الفصل بقــوة على الربط الحقيقي بين التعلــم الخَدَمي وتنمية القيادة للموهوبين، مع النظر إلى هذا الأمــر على أنه تجميع طبيعي للأهداف والأغراضــ المرغوبة. وعلى الرغم من اعتبار التعلم الخَدَمي تركيزاً جديداً نسبيّاً في مجال تعليم الموهوبين، لكنه وجد بقوة في بعض البرامج، مثل برنامج البكالوريا الدولية، وبعض البرامج الأخرى للمرحلة الثانوية، خاصة البرامج المستقلة بطبيعتهــا. ولا يتوفــر تقريباً، أي بحث حول كفاءة هذا النهج، وطوّرت أيضاً منتجات محدودة لتفسير دور تلك البرامج في عملية تنمية المواهب؛ وقد تلقت اهتماماً كبيراً بوصفها نموذجاً للبرامج الهادفة إلى تعزيز السلوكات الاجتماعية الإيجابية لدى الطلاب الموهوبين.

ويعرض جدول 1.12 لمحة عامة تتعلق بالجوانب الرئيسة لكل من هذه النماذج الخاصة بتوفير برامج وخدمات بديلة للمتعلمين الموهوبين. وحُدّدت تصنيفات لأدلة الفعالية والمنتجات التي تحققت، استناداً إلى الأدلة التي سبق تقديمها في الفصول ذات الصلة.

## نموذج لنسيج مترابط ومنتظم من البرامج والخدمات المخصّصة للموهوبين

علــى الرغم من أن البرامج المقدمة للطــلاب الموهوبين في هذا الكتاب تمثل البرامج التــي اختُبِرت والاتجاهات الواعــدة لتطوير البرامج في مجال تعليــم الموهوبين، لكنها تثير أيضاً تساؤلات مقلقة متعلقة بالوصول المنظم للمتعلمين الموهوبين إلى المزايا المحتملة لأي منها. ولا تزال، الخدمات المقدمة لأولئك المتعلمين في هذا البلد غير مضمونة، بغض النظر عن كيفية حال الموهوبين أو ما هي مجالات مواهبهم. ويتوفر لدينا دلائل تشير إلى أننا نفقد المواهــب الفكريــة في هذا البلد بعد المرحلة الثانوية وبعــد دخول الجامعات، مع وجود 38% مــن المتعلميــن ذوي القدرات العالية لا ينهون دراستهم الجامعيــة. وأننا نفقد ذلك أيضاً في بعض المهن التي نحن في حاجة ماسّة إلى وجود المزيد من المتخصصين المؤهلين بصورة عالية لتدريس العلوم المختلفة، والهندسة. ما الذي يمكن عمله لتوفير شبكة أمان للموهوبين

فــي أمريكا؟ بوصفــه مجتمعاً متقدماً يتملك الكثير من المصادر المتاحة، هل نعجز عن رؤية تنمية المواهب عالية المستوى بوصفها أولوية، وهذه دعوة واضحة للعمل نيابة عنهم؟ وإذا لم تتوافر لدينا الرغبة في عمل ذلك من أجل الطلاب أنفسهم ومن أجل نموهم الشخصي، فهل نفتقد إلى الرغبة في عمل ذلك بالنيابة عن اهتماماتنا الذاتية المستنيرة؟

وعندمــا نفعل القليــل لتعزيز الإمكانــات التعليمية لطلابنا اللامعين، فــإن المجتمعات الأخــرى تفعل ذلك. فالمجتمعــات الآسيوية، مثل سنغافورة والصيــن وكوريا تمتلك مبادرات رئيسة وتركيزات مستهدفة بوضوح من أجل إيجاد طلابهم الأكثر موهبة وخدمتهم، خصوصاً الفقــراء منهــم. وتواصل دول أوروبية مثل ألمانيا الاستثمار فــي تنمية المواهب خصوصاً في المجــالات الأساسية للعلوم والرياضيات، من خلال برامج بديلة للمرحلة الثانوية. وقد بدأت أيضــاً دول الشرق الأوسط، مثل الأردن والمملكة العربية السعودية، ودول الخليج في التطوير الجاد لمواردها البشرية إلى أعلى مستوى من خلال عدد لا يحصى من فرص البرنامج، التي تحظى بدعم كبير من قبل رؤساء هذه الدول.وهنا يبرز هذا السؤال: ألا يتعين علينا أيضاً أن نأخــذ هذه المسؤولية في الحسبان لتطوير مصادرنا البشريــة إلى المستويات المثلى، وذلك باستعمال أفضل أداء للطلاب الموهوبين بوصفه دليلاً على المستوى الآتي الذي يتعين أن يطمح إليه جلّ أفراد المجتمع؟ وهناك أدلة كثيرة على أن هذا كان دائماً وسيلة الأمم للتقدم – من خلال تطوير القيادات المستنيرة في جميع المجالات الفكرية لتكون كمعالم للمستقبل. ونظر كارليل Carlyle (كاتب وناقد ومؤرخ أسكتلندي توفي عام 1881م) إلى التاريخ بوصفه سلسلة مــن السير الذاتية البارزة التي تتضمن قصصها ارتقاء التنمية البشرية. في حين ينظر آخر إلى التاريخ باستفاضة، ومثل هذا الفرد لا يزال متمسكاً بالسمة البارزة لوجهة النظر العالمية. أمــا دانييل بورستين Daniel Boorstin، كاتب وأمين مكتبــة سابق في الكونغرس، فيكتب عن المكتشفيــن، والمبدعين، وروّاد التجربة الأميركية الذيــن أسهموا في تشكيل عالمنا. لا شك في أننا نفهم قوة أحد الأفراد في تغيير طريقة تفكيرنا، من أجل ترقية فهمنا المتعلق بمعالجة الفقــر والجوع والمرض، ولصنع نماذج جديدة لتمييــز الكيفية التي يعمل من خلالها العالم. ولكن، تقترح سياساتنا وممارساتنا التعليمية أن نهتم قليلاً بهذه الأمور.

جدول 1.12

إعداد الأنواع الرئيسة من البرامج البديلة ذات مؤشرات على كل من الأقدمية، وأدلة الفعالية، وإظهار المنتجات، واكتشاف القضايا الرئيسة

| البرامج والخدمات البديلة للمتعلمين الموهوبين | الأقدمية | أدلة الفعّالية و/ أو أجندة الأبحاث | تطوير النماذج، والأساليب، والمواد من أجل إفادة الموهوبين | القضايا والمخاوف الرئيسة التي اكتشفها المؤلفون |
|---|---|---|---|---|
| البرامج الصيفية (البحث عن المواهب) (Olzewski–Kubilius) | 25 عاماً | مرتفع | مرتفع | • ترابط المساقات الدراسية مع المدارس الثانوية<br>• استعمال المدارس البيانات المتعلقة بالطلاب ذوي العلامات العالية<br>• الاعتماد/ التسكين الخاص بطلاب البحث عن المواهب |
| فرص خارج المدرسة للطلاب الملونين (برامج عامة)(Kitano) | دائمة | مرتفع | متوسط | • الهوية العرقية<br>• "قلة" أعداد الطلاب الملونين في البرامج<br>• الإدراك الذاتي<br>• تعرّف مجموعات الأقران |
| برامج وخدمات إثرائية على مستوى الجامعة (Johnsen,Feuerbacher, & Witte) | 35 عاماً | متوسط | منخفض | • استمرارية طلاب الأقليات<br>• الدعم الذي يتطلبه الطلاب الملوّنون والفقراء |

**ملاحظة: مرتفع= البرامج والخدمات التي دعّمت أدلة الإسهامات الحقيقية للدراسة وتنفيذ تنمية المواهب؛ متوسط = بعض أدلة الأبحاث المتعلقة بفائدة تطوير المنتجات؛ منخفض = القليل أو عدم وجود أدلة أبحاث أو فائدة تطوير المنتجات**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| المدارس الداخلية الأكاديمية المخصصة للموهوبين (Cross & Miller; Coleman) | 25 عاماً لمدارس العلوم، و40 عاما لمدارس الفنون | متوسط | متوسط | • الافتقار إلى السيادة في جميع الولايات<br>• الافتقار إلى تعريف واضح «للصرامة»<br>• الافتقار إلى التأثير في المدارس العادية |
| الإرشاد الأكاديمي الشخصي، وأيضا المشكّل (Brody) | 25 عاماً | منخفض | مرتفع | • إبداء التوافق الأمثل بين الطلاب والبرنامج أو الخدمة<br>• استمرار الخدمة يتوقف على الحاجات النمائية المختلفة |
| المسابقات (Riley & Karnes) | دائمة | منخفض | متوسط | • وصول عادل<br>• التكامل مع المنهاج المدرسي |
| التعلّيم عن بُعد (Adams & Olzewski–Kubilius) | 20 عاما (المراسلة والأشكال الأخرى الأقل تقنية كانت تعمل منذ 100 عام | منخفض | منخفض | • الافتقار إلى أدلة الفعالية<br>• سمات الطلاب ضرورية من أجل النجاح<br>• معرفة المنهاج من أجل التوافق مع شروط التوصيل |
| التلمذة (Feng) | دائمة | مرتفع | متوسط | • الحد الأمثل من التوافق بين الموجّه والمتدرب<br>• الاستدامة<br>• المجتمعات المستهدفة من الطلاب<br>• سمات الموجّه |
| التعلم الخَدَمي (Chee) | 30 عاماً فأكثر | منخفض | منخفض | • ضرورة الربط بتنمية القيادة<br>• الافتقار إلى دراسات الفعالية<br>• ضروري من أجل ترابط المنهاج وتوقيته وتسلسله |

كيف سيبدو نظام تنمية المواهب في هذا البلد عندما نستمد الأدوار التي يتعين علينا القيام بها من هذه النماذج المتطورة بصورة جيدة والمتعلقة بالخيارات البديلة للمتعلمين الموهوبين؟

سوف يقر مثل هذا النظام بادئ ذي بدء، بمركزية الفروق الفردية للمتعلم، مع الأخذ في الحسبان القدرات العامة والاستعدادات المحددة، وكذلك الاهتمامات والميول، والقيم والخبرات من حيث الخلفية الثقافية، ومستوى الأداء في كل مجال من مجالات التعلم. ويتعين على الطلاب كافة من أجل القيام بذلك بكفاءة وفعالية، الوصول إلى تقويم شامل للإمكانات خلال المراحل الحرجة من النمو- خلال الأعمار 17، 14، 10، 4. ويتعين أن تصبح بيانات المسألة هذه جزءاً من قاعدة بيانات الطلاب على مستوى الولاية، التي أنشئت حاليّاً في الولايات جميعها، وارتبطت بقواعد بيانات قابلة للمقارنة في المناطق التعليمية، وذلك استجابة لقانون «عدم إهمال أي طفل No Child Left Behind». ويتعين على عملية التقويم الاستعانة الخارجية بوكالات البحث عن المواهب التي يمكنها التعامل مع الاختبارات الموسّعة، وتحليل بيانات المسألة.

ثانياً، يتعيّن أن تُصنّف قواعد البيانات وفقاً لكلٍّ من الجغرافيا، والمستوى العمري للطالب، ومجالات المواهب الخاصة. ويمكن بعدئذٍ المطابقة بين سيرة الطالب ومجموعة من البرامج والخدمات المطوّرة والمتوافرة في منطقتهم ضمن الولاية. وسيتمكّن الطلاب والأسر من انتقاء الخيارات ذات الصلة في كل عام،الذي من شأنه أن يوفر تنمية مستدامة للمواهب في المجالات ذات الصلة. وستتضمن العروض السنوية مسابقات تحدٍّ أكاديمية تُقدم وجهاً لوجه أو عبر الإنترنت، وكذلك خدمات الإرشاد المتعلقة بحاجات الأفراد ومستويات التحصيل العلمي. وسوف يُشجّع التسريع ويُفعّل من خلال التواصل بالمرشد الأكاديمي الملمّ بسيرة الطالب. وسيُنظر في خيارات التسريع جميعها، بدءاً من تخطّي المرحلة grade skipping، واختصار المناهج telescoping، وحتى التلمذة أو التعليم الخصوصي tutoring. ويتعيّن تقديم التلمذة خلال المراحل المناسبة من نمو الطلاب ذوي المواهب العالية، أو الذين يظهرون حاجة كبيرة إلى دعم من شخصية غير عادية. ويمكن أن تنشئ الجامعات والمختبرات والمتاحف ساحات

ملائمـة لتنسيق هذه الجهود. ويمكـن أن تكون المدارس الثانوية الداخلية متاحة في الولايات جميعهـا، وتقدم الخدمـات لمن هم في حاجة ماسة للأنشطـة المتقدمة في مجالات التعليم جميعهـا، أو في مجالات متخصصة تصمّمها المدارس. ويمكـن أن يجمع نموذج تشغيل مثل هذه المدارس بين طرق النماذج القائمة، ويوفر أول عامين من المرحلة الثانوية استناداً إلى النموذجين الأول والثاني، ومن ثم يُوفَّر خيار النموذج الثالث في كل ولاية، حيث يلتحق الطلاب بالمساقات في حرم الجامعة من أجل الارتقاء بتجربة المرحلة الثانوية.

ثالثاً، يمكن إعداد الموظفين للعمل مع الموهوبين من خلال جامعتين على الأقل في كل ولاية، مع التركيز على تطوير المعلمين، والمنسقين، والموجهين، وأولياء الأمور، والموجهين الذيـن سيظهرون الكفـاءة وفقاً للمعايير الجديدة الخاصة بالمجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين بعد إنهاء دورات دراسية تستغرق ما بين 12 –18 ساعة. وسيتعين على جميع الموظفين الذين سيعملون بصورة مباشرة مع المتعلمين الموهوبين المشاركة في مثل هذه الفرص التعليمية المنظمـة. أمّـا التطبيق العملي للإحلال فسيتـم داخل برامج نموذجية، حيـث يكون التمايز (تكييف المنهاج) المخصّص للمتعلمين الموهوبين ممارسة نموذجية.

رابعاً، يُقدّر تعلم الطلاب ويُقوّم في نهاية كل عام، وذلك باستعمال مصادر متعددة من بيانـات المسألة بما فيها نتائج الاختبارات المقننة ذات الصلـة، ومقاييس الأداء، وسجلات منتجات الطلاب أو المشروعات الخاصة. ويمكن أن توفر النتائج قاعدة بيانات لجولة جديدة مـن الإرشاد الأكاديمي المتعلـق بخيارات العام القادم، والذي سيكـون مفتوحاً، استناداً إلى الدلائل المستمدة من تقويم بيانات المسألة المتوافرة.

خامساً، ينبغي نقل الأطر الزمنية للتعلم بالضرورة، في أثناء حياة المتعلمين الموهوبين، مـن نموذج الإصلاح القابـل للتنبؤ على مستوى المدرسة، إلى جدول زمني مرن يمكن تصوّره على أنه تعلم مستمر طوال العام.

سادساً، ينبغي أيضاً نقل مفهوم مكان التعلم إلى مواضع متعددة داخل المجتمع وخارجه، وإلى سياقات تعليمية افتراضية، وإلى سياقات مستقلة تعزّز إمكانية التأمل وإعادة النظر في التفكير.

سابعاً، ينبغي القيام بعملية تنسيق برامج الموهوبين وخدماتهم خارج المدارس المحلية الموجودة داخل الأقسام الإدارية الإقليمية، والجامعات، أو أي أقسام إدارية داخل المجتمع مجهّزة لإدارة المهام المرتبطة بآلية الخدمة والبحث الشامل عن المواهب.

ثامناً، يمكن منح تفويض لتمويل برامج الموهوبين في كل ولاية، وضمان الخدمات لما يزيد على 5% من طلابها، وذلك استناداً إلى مقاييس معيارية وطنية. كما ينبغي وضع قاعدة تمويلية من الأموال المحصلة كالإيرادات الضريبية وغيرها من المصادر التي لا تنتزع الأموال المخصصة للبرامج التعليمية الأخرى.

توحي مثل هذه الرؤية لتنمية المواهب، بأهمية العناصر المتشابكة الكثيرة التي تحتاج إلى العمل معاً لصنع النسيج المقترح في عنوان هذا القسم. وفي حالة غياب أي من هذه العناصر، ستكون احتمالية نجاح المشروع بأكمله معرضة للخطر. واستقر تعليم الموهوبين لمدة قليلة جدّاً بسبب الضغوط الناتجة عن الحاجات الكبيرة للمجتمع. ويبين الجدول 2.12 الخطوط العامة للنظام الموضّح أعلاه.

## أجندة سياسات القيادة الوطنية

يُعد وجود نظام قوي لتنمية المواهب الوطنية أمر بالغ الأهمية من أجل الاهتمام بحاجات أفضل الطلاب في البلاد. وهناك أيضاً حاجة إلى وضع سياسات على الصعيد الوطني تعترف بضرورة إضفاء الطابع المؤسسي على عمليات تعزيز تنمية رأس المال الفكري لدى البشر. أما صنّاع القرار الذين يمثّلون المؤسسات، والمعيّنون في وظائف سياسية والمسؤولون المنتخبون، والمنظمات والجمعيات فتقع عليهم جميعاً مسؤولية تنمية المواهب من أجل المستقبل. فماذا يمكن لهذه الجهات أن تفعل لقيادة البلاد بخصوص هذه القضية؟

أولاً، يمكن لصنّاع القرار معالجة المشكلة المركزية المتعلقة بالفقر الموجود في مجتمعنا، عن طريق التأكد من وصول الأطفال الفقراء إلى برامج وخدمات الطفولة المبكرة قبل عمر ثلاث سنوات، واستمرار مشاركتهم في تلك البرامج حتى دخول المدرسة. ويمكن بعدئذٍ ترشيح أولئك الأطفال بصورة منهجية لمؤشرات التنمية المتقدمة، وتزويدهم بفرص إضافية قيمة.

ثانياً، يمكن لصنّاع القرار الاهتمام بالحاجة إلى الأبحاث وتطوير نماذج جديدة، وبرامج، وخدمات من شأنها أن تكون أكثر فعالية بالنسبة للمجتمعات المختلفة من المتعلمين الموهوبين خلال مراحل النمو المختلفة، وفي مجالات مختلفة من التعلم. في حين يصبح مجتمعنا أكثر اعتماداً على بيانات المسألة وتزداد توقعات المساءلة، عندئذٍ ستظهر حاجة حقيقية إلى إنشاء مراكز التنمية الفكرية في أنحاء البلاد كافة التي تتابع بفعالية الأجندات «التي تعمل بصورة جيدة». ويمكن لهـذه المراكز المموّلة وطنيّاً أن تركز على دراسات واسعة النطاق، باستعمال قواعـد البيانات، بما في ذلك الواردة من الولايات، للإجابة عـن التساؤلات المهمة المتعلقة بالمتعلمين الموهوبين. ويمكنها أيضاً إجراء دراسات محكمة حول التدخلات الفعالة، وتقويم للنماذج والبرامج الواعدة الموجودة.

ثالثاً، يمكن لصنّاع القرار السياسي العمل معاً لتوفير قاعدة تمويل لهذه الحاجات الوطنية. ويمكن لاتحاد مكوّن من هذه المجموعات أن يقطع شوطاً طويلاً لزيادة الأموال المخصصة، وإظهار نتائج أكثر إثارة للإعجاب، بدلاً من التنافس القائم بين وكالات التمويل حول القضايا الرئيسة في المجتمع لإيجاد الحلول.

## فكرة ختامية

هنـاك حاجـة إلى نموذج جديد من أجـل الاهتمام بحاجات المتعلميـن الموهوبين في هذا البلد وفي هذا القرن، وهو من النوع الذي يقرّ ما يناسب هؤلاء الطلاب منذ عشرين سنة ماضيـة، من خلال الفرص التي أُتيحت في الغالب خارج الأوساط المدرسية العادية. ويتعين أن يأخذنا النموذج الجديد المخصّص لتعليم الموهوبين إلى خارج حدود البناء المدرسي مع تحديده للأطر الزمنية الخاصة بالتعلم، والإرشادات المتعلقة بالوتيرة، ضمن عالم تعليمي أكثر مرونة يقدر كلاً من الجهود، والتطبيق المستمر للمهارات المرتبطة بالمشكلات والمشروعات الجديـرة بالاهتمام، والتقدم المرتكز على الكفاءة. لقد حان وقت استيقاظنا على حقائق أن تنميـة المواهب لن تحدث إذا تُركت للمصادفة، أو إلى ولادة عرضية، أو اكتشاف غير متوقع مـن قبل معلم مهتم بعد فـوات الأوان. وهذا لن يحدث إلا إذا توفرت لدينا الإرادة للعمل معاً، وبذكاء أكبر، حيث تفيد جهودنا بصورة حقيقية المجتمع والأفراد ذوي الإمكانات العالية، وهو الأمر الذي نهتم به جميعاً كثيراً.

**جدول 2.12**
**نموذج لنسيج مترابط ومنتظم من البرامج والخدمات المخصصة للموهوبين**

| | |
|---|---|
| **المسار الأول**<br>الاعتراف بمركزية الفروق الفردية | • يتضمن القدرات العامة، والاستعدادات الخاصة، والاهتمامات والميول، والقيم والتجارب من حيث الخلفية الثقافية.<br>• يتضمن مستوى الأداء في كل مجال من مجالات التعلم.<br>• يتعين على الطلاب الوصول إلى تقويم متعمق للإمكانات في أثناء المراحل الحرجة من النمو. |
| **المسار الثاني**<br>استعمال البيانات المتعلقة بالطلاب | • يتعين أن تتضمن قاعدة البيانات الخاصة بالولاية بيانات مسألة تتعلق بالطلاب الموهوبين.<br>• يتعين أن تستعين عمليات التقويم من الخارج بأقسام البحث عن المواهب.<br>• لا بد من تجميع قواعد البيانات بناءً على الجغرافيا، والمستوى العمري للطلاب، ومجالات المواهب الخاصة.<br>• لا بد من توافق سيرة الطالب مع البرامج والخدمات المتوافرة في منطقتهم ضمن الولاية. |
| **المسار الثالث**<br>تنظيم البرامج والخدمات | • يختار الطلاب والأسر سنوياً خيارات ذات صلة.<br>• تتضمن العروض السنوية مساقات تحد أكاديمية تقدم وجها لوجه أو عبر الإنترنت.<br>• تُقدّم خدمات الإرشاد بناءً على حاجات الأفراد ومستويات التحصيل العلمي.<br>• يُشجّع التسريع (على سبيل المثال، تخطي المرحلة، والاختصار الزمني للمناهج، و تعليم المجموعات الصغيرة).<br>• تُوظّف الجامعات، والمختبرات، والمتاحف من أجل تنسيق الخدمات.<br>• تتوافر المدارس الثانوية الداخلية في الولايات جميعها (تجمع بين أساليب النماذج الموجودة، وتقدم خلال أول سنتين من المرحلة الثانوية وفقا للنموذجين الأول والثاني).<br>• توفير متطلبات خيارات النموذج الثالث في الولايات جميعها. |

| | |
|---|---|
| **المسار الرابع**<br>إعداد الموظفين | • يقدم من خلال جامعتين على الأقل في كل ولاية.<br>• التركيز على تطوير المربين الذين يظهرون كفاءة وفقا لمعايير NCATE الجديدة بعد إنهاء مساقات تعليمية تستغرق من 12 – 18 ساعة.<br>• يعمل الموظفون مع الموهوبين المنتدبين للالتحاق بمثل هذه الفرص التعليمية المنظمة.<br>• التطبيق العملي للإحلال يتم داخل برامج نموذجية تستعمل التمايز كممارسة قياسية. |
| **المسار الخامس**<br>تقدير وتقويم تعلم الطلاب | • مطلوب في نهاية كل عام.<br>• استعمال مصادر بيانات مسالة متعددة (نتائج الاختبارات المقننة، ومقاييس الأداء، وسجل المنتجات و/ أو المشاريع الخاصة).<br>• توفر النتائج قاعدة بيانات لجولة جديدة من الإرشاد الأكاديمي المتعلق بخيارات العام القادم. |
| **المسار السادس**<br>الأطر الزمنية للتعلم | • الانتقال من نموذج الإصلاح القابل للتنبؤ على مستوى المدرسة إلى جدول زمني مرن.<br>• يمكن بصوره على أنه تعلم مستمر على مدار العام. |
| **المسار السابع**<br>مكان التعلم | • مواقع متعددة داخل المجتمع وخارجه.<br>• التعلم الافتراضي.<br>• السياقات المستقلة. |
| **المسار الثامن**<br>تنسيق البرامج والخدمات | • يحدث خارج المدارس المحلية.<br>• يتضمن الأقسام الإدارية الإقليمية، والجامعات، وبقية وكالات المجتمع.<br>• يتعين تجهيزه لإدارة المهام المرتبطة مع آليات الخدمة و البحث الشامل عن المواهب. |
| **المسار التاسع**<br>التمويل | • تفويضه في كل ولاية.<br>• يضمن الخدمات لما يزيد عن 5% من مجتمع الطلاب.<br>• يخصص من الأموال المحصلة كالإيرادات الضريبية وغيرها من المصادر |

## التعريف بالمحرر

**جويْس ل. فانتاسـل– باسـكا Joyce L. VanTassel–Baska** هي أستاذة التربية في كلية جودي وليتون سميث Jody and Layton Smith ومديرة تنفيذية لمركز تعليم الموهوبين في كلية وليام وماري في ولاية فرجينيا، حيث طورت برنامج دراسات عليا ومركزاً للتطوير والأبحاث في مجال تعليم الموهوبين. وأنشــأت سابقــاً، وأدارت مركــز تنمية المواهب في جامعة نــورث وسترن. وعملت أيضــاً مديرة لبرامج الموهوبيــن فــي ولاية إيلينوي، ومديــرة إقليمية لمركز خدمــة الموهوبين في منطقــة شيكاغو، ومنسقة لبرامج الموهوبين لأنظمة المدارس العامة في توليدو، ولاية أوهايو، ومعلمة لغة إنجليزية ولاتينية للطلاب الموهوبيــن فــي المرحلة الثانوية. وعملت مستشــارة في مجال تعليم الموهوبين فــي الولايات الخمسين جميعهــا ولمجموعــات وطنية رئيسة، بما في ذلــك مكتب التربية الأمريكي، والجمعيــة الوطنية لمديري المدارس الثانوية، والجمعية الأمريكية لإداريي المدارس. وقدمت استشارات على الصعيد الدولي في كل من أستراليا ونيوزيلندا وهنغاريا والأردن وسنغافورة وكوريا وإنجلترا وألمانيا وهولندا، والإمارات العربية المتحدة. وهي رئيسة سابقة لجمعية الموهوبين التابعة لمجلس الأطفال الاستثنائيين.

وتشغل حاليّاً منصب رئيس الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين.

أصدرت الدكتورة فانتاسل– باسكا مؤلفات على نطاق واسع، تشتمل على عشرين (20) كتاباً وما يزيد على ثلاث مئة وخمس وسبعين مقالة في مجلات محكمة، وفصول من كتب، وتقارير علمية. وتتضمن الكتب الحديثة ما يلي: المنهاج الشامل لتعليم الموهوبين (الطبعة الثالثة؛ 2006) بالتعاون مع تامرا ستامبوف Tamra Stambaugh؛ والمنهاج الخاص بالطلاب الموهوبين (2004)؛ وتصميم واستعمال التقويم الخاص بتحسين برامج الموهوبين (2004) بالتعاون مع آني فينغ Annie Feng؛ والمنهــاج المستند إلى المحتوى الخاص بالمتعلمين الموهوبين (2004) بالتعاون مع كاثرين ليتل Catherine Little؛ وتخطيط المنهاج وتصميم التعليم الخاص بالمتعلمين الموهوبين (2003). وقد شغلــت أيضاً منصب رئيس تحرير مجلــة Gifted and Talented International، إحدى إصدارات المجلس الدولي للموهوبين والمتفوقين، خلال الفترة 2005–1998.

وحصلت الدكتورة فانتاسل– باسكا على كثير من الجوائز نظير أعمالها، بما في ذلك جائزة القائد المبكر مــن الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين عام 1986، وجائزة القدرة المتميزة من مجلس الولاية للتعليم العالي في فرجينيا عام 1993، وجائزة فاي دلتا كابا للقدرة في عام 1995، وجائزة الباحث المتميز من الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين عام 1997، وجائزة الرئيس من المجلــس الدولي للموهوبين والمتفوقين عــام 2005، وحصلت أيضاً على جوائز من ولايات أوهايو وفرجينيــا وكولورادو وكارولينا الجنوبية وإيلينوي لمساهمتها فــي مجال تعليم الموهوبين في تلك

الولايات. واختيرت لمنحة فولبرايت Fulbright في نيوزيلندا عام،2000 ومنحة الأستاذ الزائر في جامعــة كامبردج في إنجلترا عــام 1993. وتنصب اهتماماتها البحثيــة الرئيسة على عملية تنمية المواهــب وفعالية تدخلات المنهاج في مجال الموهوبين. وهي حاصلة على درجات البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراة. ودرجات علمية من جامعة توليدو.

## التعريف بالمؤلفين

**شيريل م. آدامز Cheryll M. Adams** حصلت شيريل م. آدامز على درجة البكالوريوس من جامعة جورجيــا، ودرجتــي الماجستير والدكتوراة مــن جامعة فرجينيا. وهي مديرة مركــز دراسات الموهوبين وتنمية المواهب في جامعة بول ستيت في ولاية انديانا.

وتقوم أيضاً بتدريس مساقات في مجال تعليم الموهوبين. وهي عضو سابق في مجلس مديري الجمعيــة الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين، وهي حاليّــاً أمينة سر جمعية الموهوبين التابعة لمجلس الأطفال الاستثنائيين، ورئيسة سابقة لجمعية إنديانا للموهوبين. وفي عام 2002، حصلت على جائزة القائد المبكر من الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين، وحصلت في عام 2005، على جائــزة الخدمة من جمعية إنديانا للموهوبين. وأصدرت كتابــاً، وفصولاً متضمنة في كتب أخرى، ومقــالات كثيرة في مجلات، وكذلك قدمت محاضرات علــى المستوى الدولي، والوطني، والمحلي وعلى مستوى الولاية في مجال تعليم الموهوبين منذ عام 1990. وشاركت مؤلفين آخرين في التأليف، وتلقت منحة جافيتس Javits مرتين من الحكومة الفيدرالية بالشراكة مع مدارس إنديانابوليز العامة. وعملت الدكتورة آدامز معلمة مدة خمسة عشر عاماً في مدارس عامة وخاصة. وتتركز اهتماماتها البحثية في مجال الكشف عن الطلاب الموهوبين، وتخطيط البرامج، والمناهج.

**لينــدا إي. بــرودي Linda E. Brody** تديــر برنامــج جوليان سي. ستانلــي للكشف عن المواهب الاستثنائية (دراسة الموهبة الاستثنائية)، وتدير بصورة مشتركة مركز التشخيص والإرشاد داخل مركز جامعــة جونز هوبكنز للشباب الموهوبين. وتشرف أيضــاً على أنشطة الإرشاد بالنيابة عن برنامج جاك كنت كوك للباحثين الصغار لصالح المركز، وتطوير موقع http://www.cogito.org للطلاب المتميزين فــي العلوم والرياضيــات، وإصدارات جوائز الفوز لمجلة تخيّل. وعملت الدكتورة برودي في مجال إرشاد الطلاب الموهوبين وأسرهم لما يزيد عن ثلاثين عاماً، ومارست النشر على نطاق واسع في مجلات وكتب متخصصة. وتتركز اهتماماتها البحثية على كفاءة الإستراتيجيات المستعملة في خدمة الطلاب الموهوبين

مثل التسريع، وكذلك في المجتمعات الخاصة بالطلاب الموهوبين خصوصاً ذوي الموهبة العالية، والإناث الموهوبات، والطلاب ثنائيي الحاجات. وحصلت على شهادة الدكتوراة من جامعة جونز هوبكينز.

**آي – ليان تشي Ai–Lian Chee** تعد آي– ليان تشي اختصاصية في مجال تدابير المنهاج في فرع تعليم الموهوبين التابع لوزارة التربية في سنغافورة. وقد حصلت على درجة الماجستير في المناهج والتعليم مع التركيز على تعليم الموهوبين من كلية ويليام وماري في ويليامزبيرغ، ولاية فيرجينيا.

**لورينس جي. كولمان Laurence J. Coleman** رئيس مركز جوديث داسو هيرب Judith Daso Herb لدراسات الموهوبين في جامعة توليدو، ولاية أوهايو. وكان معلماً للتربية الخاصة، ثم أصبح أستاذاً. ولاحظ أنه محظوظ لتمكّنه من عمل الأمور التي يقدّرها، وهي إعداد المعلمين وإجراء الأبحاث. وشغل سابقاً منصب رئيس التحرير في مجلة *Journal for the Education of the Gifted*،وتلقّى جائزة الباحث المتميز من الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين عام 2000. وهوحاليّاً، المفتش الرئيس لتسريع التحصيل في الرياضيات والعلوم في المدارس الحضرية، برعاية برنامج جافيتس للأطفال المحرومين اقتصاديّاً. وتنبع اهتماماته البحثية من رغبته في الاستفادة من تجارب الأطفال والمعلمين الموهوبين. وفي عام 2005، أصدر كتاب أن تكون موهوباً في مدرسة مع تريسي ل. كروس لمطبعة بروفروك، **وكتاب رعاية المواهب في المدارس الثانوية: الحياة في الممر الطويل لمطبعة كلية المعلمين.**

**تريسي ل. كروس Tracy L. Cross** الأستاذ الفخري بكلية جورج وفرانسيس بول لدراسات الموهوبين، وعميد مشارك في الدراسات العليا، كلية المعلمين للأبحاث والتقويم في جامعة ولاية بول (BSU). وقد عمل في BSU لمدة تسع سنوات، مديراً تنفيذيّاً لأكاديمية إنديانا للعلوم والرياضيات والعلوم الإنسانية، وهي مدرسة داخلية عامة للمراهقين الموهوبين أكاديميّاً. وحصل على شهاداته العليا في علم النفس التربوي من جامعة تينيسي. نشر الدكتور كروس ما يزيد على سبعين (70) مقالة وفصلاً في كتاب، وألّف بصورة مشتركة كتباً مدرسية، وكتاباً بعنوان، **أن تكون موهوباً في مدرسة**: مقدمة للتطوير والتلمذة والتعليم، وكتاباً تكميليّاً بعنوان، **حول الحياة الاجتماعية والوجدانية للأطفال الموهوبين**، وكلاهما طُبع طبعة ثانية. وهو رئيس تحرير مجلة *journal for the Education of the Gifted*، ومحرّر فخري لكل من *Roeper Review*، و *Gifted Child Quarterly*، و *Journal of Secondary Gifted Education*، و*Research Briefs*، وغيرها من المنشورات. وشغل منصب رئيس جمعية الموهوبين التابعة لمجلس الأطفال الاستثنائيين، وترّأس اللجنة التنفيذية ومجلس إدارة الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين.

**آني إكسويمي فينغ Annie Xuemei Feng** مديرة الأبحاث والتقويم التابع لمركز تعليم الموهوبين في كلية ويليام وماري. وتتضمن اهتماماتها البحثية دراسات فعالية المناهج، أبحاث تقويم البرامج،

والدراســات المتعلقة بنوع الجنس، والبحث فــي الثقافات. وحصلت على درجة الدكتوراة في التربية من جامعة سانت جون في نيويورك.

**سارة فيوربيشر Sarah Feuerbacher** حصلت على درجتي البكالوريوس والماجستير في العمل الاجتماعــي، ودرجة الدكتوراة في علم النفس التربوي من جامعة بايلور. وتعمل حاليّاً موجهة في برنامج الوقاية والتدخل المتكرر داخل مؤسسة Hope's Door في مدينة بيانو بولاية تكساس. وفضلاً عن ذلك، فإنهــا تعمــل أيضاً مساعــدة في كلية علم نفس علــوم السلوك والدماغ في جامعــة تكساس بدالاس. وقد أتاحــت لها تجربتها السابقة في الخدمــة الاجتماعية أن تعمل معالجة نفسية في برنامج المحافظة على الأســرة، ومديرة للحالات المدرسية الخاصــة بالطلاب والأسر المعرضين للإصابــة، ومتابعة للحالات في منشأة الرعاية الداخلية. ودرست أيضاً في كثير من المراكز، بما فيها الجامعات، وكليات المجتمع، والمراحل التعليمية الثانوية والابتدائية. وأنهت الدكتور فيوربيشر دراسات بحثية كمية ونوعية، وعروضاً تقديمية، وإصدارات في مجال الأساليب الشمولية للعمل مع المعرضين لخطر الرسوب، والشباب متنوعي الثقافات وأنظمتهم الشخصية والبيئيــة. وتركز أبحاثها الحالية وأنشطتة التوعية والتواصل الاجتماعي على الموضوعات متعددة الأوجه للإساءة الأسرية.

**سوزان ك. جونسين Susan K. Johnsen** أستاذة في قسم علم النفس التربوي في جامعة بايلور في مدينة واكو، تكساس. وتشرف على إدارة برامج الدكتوراة، والبرامج المتعلقة بتعليم الموهوبين والمتفوقين لكل من مرحلة الدراسات العليا والبكالوريوس. وتدرس مساقات التقويم لمرحلة الدراسات العليا، ومساقات القــدرات الاستثنائية لمراحل الدراسات العليا والبكالوريوس. وكتبت ما يزيد على مئة وخمسين (150) إصداراً، بما فيها تسعة كتب، واثنا عشر فصلاً، ومواد تتعلق بالمناهج للمعلمين. وهي مؤلفة **برنامج الدراسة المســتقلة، واكتشــاف الطلاب الموهوبين: دليل عملي**، وثلاثة من الاختبارات المستعملة في اكتشاف الطلاب الموهوبين وهي: اختبار القــدرات الرياضية للطلاب الموهوبين (TOMAGS)، واختبار الذكاء غير اللفظي، الإصدار الثالث (TONI–3)، وتقويم التصفيةالمخصص للطلاب الموهوبين في المراحل الابتدائية والمتوسطة، الإصدار الثاني (SAGES–2). وتلقي محاضرات بصورة متكررة في المؤتمرات على المستوى الدولي والوطني، وعلى مستوى الولاية. وهي رئيسة تحرير مجلة *Gifted Child Today*، وتترأس لجنة مراجعة المقالات الافتتاحية لكل من *Gifted Child Today*، و Journal for the Education of the Gifted، و Journal of Secondary Gifted Education. وهــي رئيس سابق لجمعية تكساس للموهوبين والمتفوقين، وتعمل حاليّاً في مجلس إدارة جمعية الموهوبين التابعة لمجلس الأطفال الاستثنائيين (TAG). وهــي أيضاً رئيس مشــارك في حملة معايير برنامــج الدراسات العليا التابع للجمعيــة الوطنية للأطفال الموهوبين، وتترأس هيئة الممتحنين في المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين.

**فرانسيس أ. كارنيس Frances A. Karnes** أستاذة في قسم المناهج والتعليم والتربية الخاصة ومديرة مركز فرانسيس أ. كارنيس لدراسات الموهوبين في جامعة ميسيسيبي الجنوبية، حيث كانت عضوا في هيئة التدريس منذ حصولها على درجة الدكتوراه من جامعة إيلينوي عام 1973. الدكتورة كارنيس، التي تدير أيضا برنامج دراسات القيادة في جامعة USM، باتت معروفة على نطاق واسع نظرا لأبحاثها، وإصداراتها، وتطورات البرامج المبتكرة، وأنشطة الخدمة في مجال تعليم الموهوبين والتدريب على القيادة.وهي مؤلفة أو مؤلف مشارك لما يزيد عن مئتين وخمسين (250) ورقة بحثية في مجلات بحثية، ورسائل علمية عديدة، وفصول كتب، ومؤلف مشارك لثمان وثلاثين (38) كتابا في مجال تعليم الموهوبين ومجالات أخرى ذات صلة.

**مارجي كيتانو Margie Kitano** تعمل مساعد عميد لكلية التربية، وأستاذة للتربية الخاصة في جامعة ولاية سان دييغو (SDSU). وقد طوّرت بصورة مشتركة، وعملت بالتعاون مع المنطقة التعليمية الموحدة لسان دييغو على منح شهادة في تعليم الموهوبين، وشهادة الدراسات العليا الخاصة بجامعة SDSU، وبرنامج درجة الماجستير في تنمية إمكانات الموهوبين. وتهتم إصدارات الدكتورة كيتانو بالخدمات المقدمة للمتعلمين الموهوبين المتنوعين ثقافيّاً ولغويّاً. وتتضمن الاهتمامات البحثية الخاصة الإستراتيجيات التعليمية لمتعلمي اللغة الإنجليزية من الموهوبين، وأساليب بناء المرونة الأكاديمية لدى الطلاب الموهوبين المنحدرين من أسر متدنية الدخل.

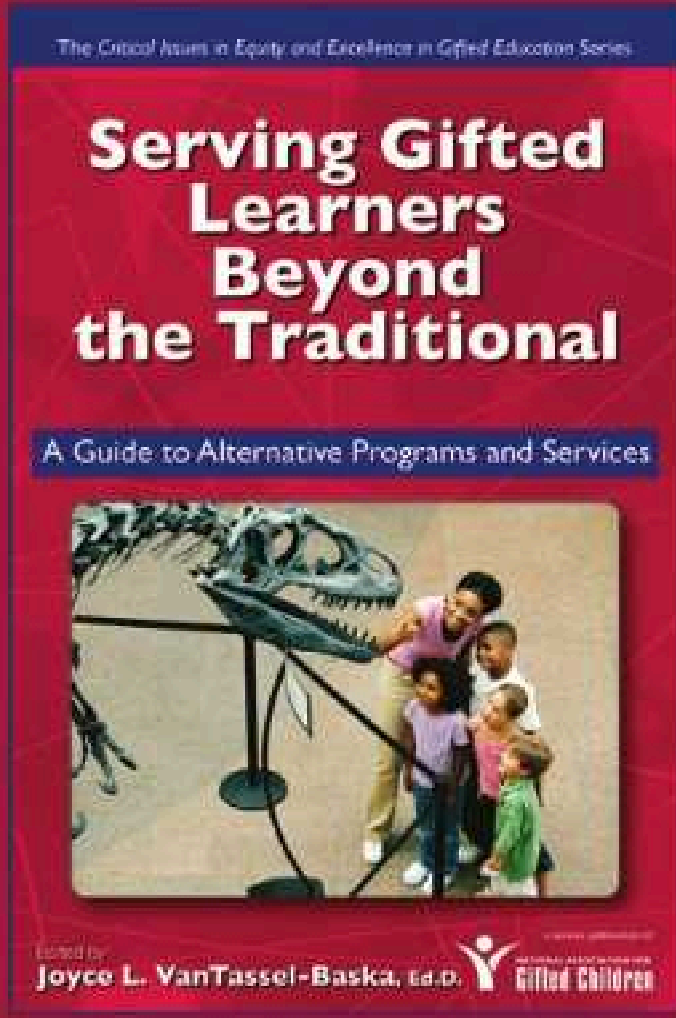
**كيمبرلي أ. ميلر Kimberly A. Miller** مرشحة للدكتوراة في قسم علم نفس الإرشاد بجامعة ولاية كولورادو. وتعمل حاليّاً على أطروحتها التي تشتمل على مواصلة إنشاء مقياس الخصائص السيكومترية الخاص بتقويم الحاجات لميلر Miller Needs Assessment، وهو عبارة عن مقياس للصحة النفسية. وقبل حضورها إلى ولاية كولورادو، حصلت على درجة البكالوريوس من جامعة أوبورن ودرجة الماجستير من جامعة ولاية بول.

**بولا أولزيسكي– كوبيليوس Paula Olszewski–Kubilius** مديرة مركز تنمية المواهب في جامعة نورث وسترن، وأستاذة في كلية التربية والسياسة الاجتماعية. وحصلت على درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي من جامعة سانت كزافييه St. Xavier University في شيكاغو، ودرجات الماجستير والدكتوراة من جامعة نورث وسترن في علم النفس التربوي. وقد عملت الدكتورة أولزيسكي– كوبيليوس في المركز ما يزيد على عشرين عاماً، وهي الفترة التي صمّمت خلالها برامج تعليمية للمتعلمين من مختلف الأعمار ونفذتها، بما في ذلك البرامج الصيفية، وبرامج نهاية الأسبوع، وبرامج التعلّيم عن بُعد، وبرامج خاصة بالطلاب الموهوبين ذوي التمثيل المنخفض، وكذلك ورش عمل لأولياء الأمور والمعلمين. وهي ناشطة على المستوى الوطني، وعلى مستوى الولاية في المنظمات المناصرة للأطفال الموهوبين في

الغرب الأوسط. وتترأس حالياً مجلس إدارة جمعية إلينوي للأطفال الموهوبين، ومجلس أمناء أكاديمية إيلينوي للرياضيات والعلوم. وأجرت الأبحاث ونشرت ما يزيد على ثمانين (80) مقالة أو فصلاً حول القضايا المتعلقة بتنمية المواهب، وخصوصاً تأثيرات البرامج التعليمية التسريعية وحاجات المجتمعات الخاصة للأطفال الموهوبين. وتشغل حالياً منصب رئيس تحرير مجلة *Gifted Child Quarterly*، وعملت سابقاً مساعداً لرئيس تحرير مجلة *Secondary Gifted Education*، وترأست مجلس التحرير الاستشاري لمجلتي *Journal for the Education of the Gifted* و *Gifted Child International*، وكانت أيضاً محررة استشارية لمجلة *Roeper Review*.

**تريسي ريلي Tracy Riley**، تُعد من كبار المحاضرين المتخصصين في تعليم الموهوبين والمتفوقين في جامعة ماسي Massey University في نيوزيلندا. وتدرس طلاب البكالوريوس والدراسات العليا في هذا المجال، وتشرف أيضاً على أبحاث ما بعد الدراسات العليا. وتعمل تريسي مساعدة لرئيس تحرير مجلة التسكين المتقدّم EX: The New Zealand journal of Gifted Education، وتترأس أيضاً هيئة تحرير مجلة Gifted Child Today. وتُعد مناصِرة قوية للطلاب الموهوبين والمتفوقين، وقد ترأست المجموعات الاستشارية لوزارة التربية، وألّفت أيضاً بصورة مشتركة دليل الوزارة، **الطلاب الموهوبين والمتفوقين: تلبية احتياجاتهم في مدارس نيوزيلندا**. وتحاضر على نطاق واسع على المستويين الوطني والدولي.

**ماري م. ويت Mary M. Witte** محاضرة رئيسة في كلية التربية بجامعة بايلور. وتعمل مديرة لمركز تعليم وإثراء المجتمع، الذي يقدم برامج إثرائية للطلاب الموهوبين والمتفوقين. وبصفتها مسؤولة عن مشروع الجامعة للشباب الصغار، عملت الدكتورة ويت مع الطلاب الموهوبين والمتفوقين المعرضين لخطر الرسوب لمدة سبع سنوات، وزوّدتهم بفرص إثرائية في المجال الأكاديمي والفنون الجميلة خلال الصيف والعام الدراسي. وفي عام 2006، فاز مشروع جامعة الشباب اليافعين بجائزة أودري نيلسون للإنجاز في تطوير المجتمع من الجمعية الوطنية لتنمية المجتمع. وتتضمن الاهتمامات البحثية للدكتورة ويت الطلاب الموهوبين والمتفوقين المعرضين للخطر، والمناهج الدراسية متعددة التخصصات، والتمايز في الصفوف الابتدائية، وتطوير معلمي ما قبل الخدمة.




يقدّم كتاب **(خدمة الطلاب الموهوبين خارج غرفة الصف التقليدية: دليل البرامج والخدمات البديلة)** مقدمة موجزة ومعمقة للأنواع المختلفة من برامج خارج المدرسة الموصى بها والملائمة للمتعلمين الموهوبين والمتقدمين، بما في ذلك لمحات عامة عن برامج التوجيه، والمدارس الداخلية، والفرص الصيفية، والتعلم عن بعد، ونخب الباحثين في مجال تعليم الموهوبين مع الجمع بين البحوث والخبرة في هذا الدليل إلى الخدمات البديلة لكل من المعلمين، وأولياء الأمور، ومديري برامج تعليم الموهوبين.

وتتضمن بقية البرامج والخدمات الأخرى المغطاة التعلم الخَدَمي، والبرامج على مستوى الجامعة، والمسابقات. وعلاوةً على ذلك، تتضمن استعراض القضايا التي تشتد الحاجة إليها المتعلقة بتخطيط البرامج الخاصة بالشباب عامة، والخيارات المتاحة أمام الشباب المنحدرين من خلفيات متدنية الدخل، وإرشاد الطلاب الموهوبين لاتخاذ خيارات جيدة بخصوص برامج خارج المدرسة، فضلاً على الرؤية المتبصرة، التي يطّلع من خلالها القارئ على الثقافة وطبيعة حياة الطلاب الموهوبين داخل المدارس الداخلية، ما يجعل هذا الدليل نحو البرامج والخدمات البديلة ضرورياً لأي شخص يخدم الطلاب الموهوبين، ويعمل معهم.


ISBN:978-603-503-680-1



موضوع الكتاب: الطلاب الموهوبون